



Трофименко Л. І.

АЛАЛІЯ: ПІДТРИМКА ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Національна Академія педагогічних наук
України. Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка



Київ
2023

УДК 376.3

Рекомендовано вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол №6 від 19.06.2023 р.)

Рецензенти:

- Хомик Т.В.* – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Шолох Г.І.* – директор закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №176 комбінованого типу Деснянського району міста Києва, вчитель-логопед, спеціаліст вищої категорії, старший учитель.

Трофименко Л.І. Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч. – метод. посіб. Київ. 2023. 180 с.

У навчально-методичному посібнику представлено розуміння сутності алалії та її впливу на навчання та соціальний розвиток дитини, інформацію про різні аспекти алалії, включаючи види, психолого-педагогічну характеристику, симптоми та вплив на психічний та мовленнєвий розвиток дитини, практичні поради та стратегії, які можна використати в освітньому середовищі для підтримки дітей з алалією. У посібнику презентовано напрями подолання мовленнєвих порушень, методи покращення мовленнєвих навичок, шляхи залучення дитини до комунікативних ситуацій, використання альтернативних засобів спілкування та інші стратегії.

Посібник є зручним джерелом інформації, яка поєднує теоретичні знання з практичними рекомендаціями. Видання рекомендоване вчителям-логопедам закладів освіти з різною формою навчання і виховання, фахівцям, педагогам інклюзивно-ресурсних центрів, студентам відповідного фаху, батькам дітей з особливими мовленнєвими потребами.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I	6
АЛАЛІЯ – ВИЗНАЧЕННЯ, ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ, ФОРМИ, ЛОГОПЕДИЧНА, КЛІНІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА	
РОЗДІЛ II	21
ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ	
II. 1. Особливості функціонування лексичної складової мовлення	21
II. 2. Особливості функціонування граматичної складової мовлення	25
II. 3. Особливості функціонування фонологічної складової мовлення	31
II. 4. Особливості писемного мовлення	39
РОЗДІЛ III	47
ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ, ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕР.....	
РОЗДІЛ IV	54
АЛГОРИТМ ОБСТЕЖЕННЯ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ	
IV. 1. Дослідження загального рівня розвитку дитини та стан її мисленнєвих операцій	55
IV. 2. Дослідження усного мовлення	66
IV. 2. 1. Дослідження імпресивного мовлення	69
IV. 2. 2. Дослідження експресивного мовлення	82
IV. 2. 3. Дослідження лексичної складової мовлення	83
IV. 2. 4. Дослідження граматичної складової мовлення	91
IV. 2. 5. Дослідження фонологічної складової мовлення	11100
IV. 2. 6. Дослідження писемного мовлення	117
IV. 3. Напрями диференційної діагностики алалії	124
РОЗДІЛ V	129
ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ОСВІТНІХ ТРУДНОЩІВ У ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ	
РОЗДІЛ VI	143
НАПРЯМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВПЛИВУ.....	
ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ТА БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	
РОЗДІЛ VII	153
ПІДТРИМКА ДИТИНИ З АЛАЛІЄЮ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	

ЛІТЕРАТУРА	162
ДОДАТКИ	173
АЛГОРИТМ ОБСТЕЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ (ЕКСПРЕС-МЕТОДИ)	

ВСТУП

Належний рівень мовленнєвого розвитку дитини, що передбачає рівнозначну сформованість його основних складових, сприяє процесу набуття та удосконалення спеціальних мовних знань, умінь і навичок усного і писемного мовлення, якісному оволодінню навчальними предметами, розширює знання про навколишнє. Суттєві порушення мовленнєвого розвитку за наявності певних особливостей, пов'язаних з дефіцитом основних компонентів мовленнєвої функції, обумовлюють необхідність розроблення адекватної стратегії навчання і виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення, зокрема з алалією.

На розвиток мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення справляють негативний вплив ураження кіркових гностичних та моторних зон, зорової, слухової функцій, інтелектуальні порушення, несприятливі умови життя і виховання. Порушуються різні компоненти мовленнєвої діяльності: звуковимова, фонематичні процеси, лексична і граматична будова, зв'язне мовлення в різних проявах. Оскільки спілкування та мовлення важливі аспекти навчання і виховання, дитина з алалією потребує спеціальної уваги і підтримки в освітньому середовищі.

Концепцію психолінгвосинергетичного підходу як нову освітню технологію розроблено і впроваджено у відділі логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПНУ під керівництвом Данілавичюте Еляни, завідувача відділу, кандидата педагогічних наук, старшого наукового співробітника, ідейного натхненника створення відповідних посібників.

Психолінгвосинергетичний підхід в освіті дітей з алалією є комплексним підходом, який поєднує елементи психологічної, лінгвістичної та синергетичної терапії. Використання психолінгвосинергетичного підходу при вивченні особливостей розвитку та у процесі підтримки дитини в освітньому просторі дозволяє встановити основні показники розвитку дитини дошкільного та

молодшого шкільного віку з багатьох ракурсів: усне і писемне мовлення, когнітивний розвиток, емоційно-вольова сфера, комунікація з однолітками, дорослими, темпи і якість соціалізації, особливості опанування навчальної діяльності. Зазначений підхід забезпечує глибокий аналіз не лише механізмів мовленнєвого розвитку, а і основних сфер розвитку дитячої особистості з метою усвідомлення індивідуальних ключових освітніх потреб в умовах наявності мовленнєвого дефіциту. Однією із важливих характеристик підходу є першочерговою потреба у трансформації специфічно-професійних висновків фахівця, педагога, учителя-логопеда у такі, що уможливають отримання конкретної інформації про те, як саме дефіцит розвитку мовленнєвої функції позначається на якості засвоєння знань і в який спосіб педагог зможе надати належну підтримку (Данілавичюте Е.А.).

Теоретична ідея необхідності мультидисциплінарної, командної підтримки дитини з мовленнєвими порушеннями в освітньому просторі знайшла своє практичне втілення в розроблених навчально-методичних посібниках співробітників відділу. Зокрема, в посібнику «Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі» представлено не тільки теоретичні аспекти дослідження проявів мовленнєвих порушень при алалії, особливості функціонування лексико-граматичної, фонетико-фонематичної структур усного і писемного мовлення, але і стратегії корекційно-розвиткової роботи, напрями та складові практичної роботи, шляхи психолого-педагогічної підтримки, основні методи педагогічної допомоги дітям дошкільного та молодшого шкільного віку в закладах не тільки спеціального, але і інклюзивного навчання.

Підтримка дитини з алалією в освітньому просторі є важливою задачею, щоб забезпечити їй оптимальні умови для навчання та розвитку.

РОЗДІЛ І

АЛАЛІЯ – ВИЗНАЧЕННЯ, ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ, ФОРМИ, ЛОГОПЕДИЧНА, КЛІНІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА

До первинних мовленнєвих порушень відносяться стійкі порушення мовленнєвого розвитку дітей із збереженим інтелектом, нормальним слухом та передумовами сенсомоторного розвитку (як алалія, дизартрія, ринолалія, заїкання). Частіше первинне мовленнєве порушення трактується як алалія – системний недорозвиток мовлення, за якого порушуються усі його компоненти: фонетико-фонематичний, лексичний та граматичний, усі його види (експресивний та імпресивний) та форми (усне та писемне). У спеціальній літературі термін «алалія» використовується «для позначення специфічних форм мовленнєвого недорозвитку, викликаних ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку в період формування мовлення» [7, с.6].

Алалія – відсутність або недорозвинення експресивного чи імпресивного мовлення, яке виникає внаслідок органічного ушкодження мовленнєвих зон кори головного мозку у пренатальний або післяпологовий періоди (до розвинення мовлення) [8, с. 18-20]. Це призводить до порушення специфічних механізмів мовлення у його мовленнєво-слуховій чи мовленнєво-руховій ланках, що значно ускладнює та спотворює діяльність засвоєння та використання мови дитиною. При алалії порушено операції відбору і програмування на всіх етапах породження і сприймання мовленнєвого висловлювання, внаслідок чого мовленнєва діяльність дитини не є сформованою. Система мовних засобів (фонетичних, граматичних, лексичних) не формується, страждає мотиваційно-спонукальний рівень породження мовлення. Мовлення у таких дітей недосконале у смисловому і звуковому аспектах (перекручування слів, неправильне їх вживання, невміння відмінювати частини мови за родами, числами, відмінками, особами і часом, порушення норм узгодження і керування, бідність лексики); мають місце порушення семантичної структури мовлення, порушено управління мовленнєвими рухами,

що відображається на відтворенні звукового та складового складу слів (з відсутністю паралічів та парезів).

Алалія проявляється в формі повної відсутності мовлення або значним її недорозвитком. При цьому затримка в інтелектуальному розвитку може бути вторинного походження і, зазвичай, у процесі корекційної роботи негативні наслідки різною мірою зникають. Якщо у такої дитини наявні деякі зачатки мовлення, то вони вкрай недосконалі і являють собою нечленороздільні звукокомплекси, незрозумілі для оточуючих.

Глибина порушення мовлення при алалії є досить суттєвою, що проявляється у відсутності або значному недорозвитку мовлення. Так, у найскладніших випадках, перший рівень загального недорозвитку мовлення може спостерігатися у дітей навіть у старшому дошкільному віці, а деякі недоліки писемного мовлення, спричинені алалією, залишаються навіть після закінчення школи. Досить складною є диференційна діагностика алалії від інших порушень психофізичного розвитку, а також тривалою є корекційна робота з подолання первинних та вторинних відхилень розвитку зазначеної категорії дітей [58].

При алалії мають місце мовні, мовленнєві та немовленнєві симптоми, між якими існують складні опосередковані співвідношення. Однак, у симптоматиці розладів при алалії переважають мовленнєві порушення, які мають різні ступені тяжкості: від простої словесної незграбності до повної нездібності користуватися розмовним мовленням.

Первинне порушення мовлення при алалії являє собою набір певних ознак (пізній початок мовлення, невідповідність лексичного запасу віку дитини, імпресивний та експресивний аграматизми, порушення формування звукових та складових образів слів тощо), які мають на різних етапах розвитку дитини неоднорідну структуру, природу та різну динаміку подолання.

При алалії у дітей спостерігаються специфічні недоліки пізнавальної діяльності: мислення, пам'яті, уваги, мотивації до мовленнєвої комунікації,

грубі порушення операційного складу діяльності засвоєння і використання мови в процесі сприймання та породження мовленнєвих висловів.

Велике значення має також рівень розвитку слухо-мовленнєвої пам'яті, наочно-образного мислення, зорово-просторових та вербально-перцептивних функцій, кінестетичної організації пальців рук, а також особливості перебігу психічної діяльності.

Дослідники виділяють кілька різновидів алалії. Найпоширенішими є моторна і сенсорна форми, але і часто зустрічається змішана форма. Найчастіше у навчальні заклади освіти поступають діти з моторною алалією.

Моторна алалія являє собою складне порушення і характеризується цілим комплексом взаємопов'язаних між собою симптомів. У структуру порушення входять: специфічний тяжкий недорозвиток мовлення; своєрідні особливості формування у дітей складних рухових дій; загальні для усіх видів порушеного розвитку і специфічні закономірності формування психічної діяльності.

Основним проявом моторної алалії є мовленнєве порушення, яке виражається в труднощах засвоєння фонетичних, лексичних і граматичних закономірностей. Весь процес становлення мовлення відбувається в умовах патологічного стану центральної нервової системи.

Моторна алалія не зводиться лише до порушення моторної сторони мовлення. Значно серйознішими є порушення діяльності засвоєння та використання мови, через які моторну алалію відносять до групи мовних порушень. Основним при моторній алалії є порушення оволодіння знаковою формою мови, тобто правилами поєднання і використання знаків у процесі породження мовлення [55].

У наукових розвідках різних авторів зазначено особливості мовленнєвого розвитку і структури порушення при алалії на основі використання різних критеріїв: фізіологічних, клінічних, психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних тощо. Успіхи у вивченні алалії в роботах новітнього періоду досягнуті завдяки тому, що дослідники у своїй діяльності почали

широко опиратися на методологію комплексного підходу до аналізу порушення як сукупності симптомів. Переважаючим у цьому є психолінгвістичний аспект вивчення, представлений в мовних концепціях багатьох науковців. На сьогодні існує більше спільного у поглядах на алалію, більше загальних точок зору, ніж розбіжностей.

Психолінгвістичний аспект розглядає алалію як специфічний мовленнєвий розлад із точки зору порушення процесів породження мовленнєвого висловлювання. Разом із цими розладами в мовленні дітей можуть спостерігатися фонетичні та семантичні порушення, але саме мовним порушенням належить провідна роль в проявах алалії.

Так, представники психолінгвістичної платформи досліджують алалію з точки зору первинного недорозвитку мовних систем, тлумачення механізмів формування мовленнєвої діяльності в умовах порушеного розвитку: порушення фонетико-фонематичної та лексичної систем, порушення мовного аналізу та синтезу (фонетичного і морфологічного), що призводить до викривленого розвитку граматичних систем, труднощів формування зв'язного мовлення (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності). Лінгвістична (мовна) компетентність – необхідна база для мовленнєвої практики, яка включає систему практичних знань про звукову, лексичну і граматичну сторони мовлення. З точки зору психолінгвістики, при алалії досліджується процес сприймання і породження мовленнєвих (усних і письмових) висловлювань (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності).

Алалія неоднорідна за своїми механізмами, проявами і ступенем вираженості мовленнєвого порушення. Відповідно до принципу класифікації порушень мовленнєвого розвитку, розробленої Соботович Є.Ф., де розглядається природа мовленнєвих труднощів з урахуванням психолінгвістичної структури і механізмів порушення мовленнєвої діяльності, описано зміст цих мовленнєвих порушень. Так, при моторній алалії спостерігаються відхилення у оволодінні знаковою формою мови (правилами

поєднання і використання знаків у процесі породження мовлення), виділено недорозвиток мовлення з первинним порушенням лінгвістичного й комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, спричинений ураженням механізму породження мовлення [47]. Мовні порушення при алалії проявляються в труднощах оволодіння та використання дитиною синтагматично та парадигматично організованих мовних одиниць, пов'язаних зі звуко-складовою структурою слова, синтаксисом, словотвором, морфологічною словозміною, процесами трансформації внутрішньої структури вислову у поверхневу, розуміння складних логіко-граматичних конструкцій тощо. Залежно від рівня порушення породжувального механізму з урахуванням психолінгвістичної структури і механізмів мовленнєвої діяльності авторка виділила два різновиди експресивної алалії.

1. *Синтагматична* форма алалії, яка зумовлена недостатністю сукцесивного синтезу, що забезпечує засвоєння лінійної організації мовних знаків і оперування ними у процесі внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання (етап його мовного оформлення).

2. *Парадигматична* форма алалії, яка зумовлена ураженням вищих узагальнювальних функцій кінетичної ланки механізму відтворення мовлення. Наслідком цього є порушення формування рухових образів фонем, морфем і слів, а також парадигматичної організації фонологічних і морфологічних граматичних одиниць мови, а відповідно і неможливість їх правильного вибору у процесі програмування мовленнєвого висловлювання на етапі його мовного оформлення.

Характеризуючи механізми мовленнєвої діяльності в нормі і при порушеннях, Соботович Є.Ф.¹ описувала специфічні мовленнєві механізми, які забезпечують:

¹.Соботович, Є.Ф. (2004). Механізми мовленнєвої діяльності в нормі і патології. *Діти з проблемами в розвитку*, 4-6.

1. Прийом мовленнєвих сигналів в їх акустичній, фізичній модальності, їх внутрішнє перероблення, результатом якого стає перекодування (перешифрування) цих акустичних одиниць в мовні знаки (фонеми). Це рецептивна ланка мовленнєвого механізму.

2. Друга ланка специфічного мовленнєвого механізму забезпечує зворотній процес – перешифрування смислового змісту майбутнього мовленнєвого висловлювання в систему мовних знаків та їх моторну (артикуляційну або графічну) реалізацію. Це мовленнєво-відтворювальна ланка специфічного мовленнєвого механізму.

Ураження цих механізмів призводить до відповідних мовленнєвих порушень (моторна і сенсорна алалія, афазія, дизартрія та ін.). Розглянемо особливості та прояви порушень функціонування деяких механізмів і їх рівнів.

Кожна із зазначених вище ланок специфічного мовленнєвого механізму має багаторівневу будову. Лурія О.Р. та його нейропсихологічна школа досліджували і описували різні рівні організації мовленнєвих механізмів. Так, функціонування середніх відділів кори скроневої долі забезпечує виділення в акустичних характеристиках звуків мовлення їх постійних ознак і на цій основі – їх запам'ятовування у процесі розвитку мовлення і впізнавання у процесі сприймання (рецептивний механізм). Ураження зазначених відділів головного мозку проявляється в неможливості впізнати фонемі рідної мови при збереженій можливості розрізнявати їх за фізичними акустичними характеристиками (імітація мовлення не порушується). Ряд зарубіжних учених припустили, що зазначене порушення лежить в основі так званих «мовних» форм сенсорної алалії і афазії.

На етапі моторного програмування дії породження мовленнєвого висловлювання відбувається перехід мовного коду в мовленнєво-руховий, значну роль при цьому відіграють нижні відділи премоторної зони кори головного мозку (область Брока), які здійснюють інтеграцію артикуляційних рухів (формування кінетичних складових схем висловлювання). При їх

ураженні виникає *кінетична апраксія*, яка лежить в основі еферентної моторної афазії і моторної алалії. На цьому етапі також відбувається відбір артикуляційних рухів, які реалізують кінетичні схеми слова. Таку діяльність забезпечують вторинні відділи нижньо-потиличної області кори головного мозку, яка відіграє велику роль у побудові рухів (аферентні сигнали). Останні забезпечують формування артикуляційних механізмів, які, в свою чергу, розвиваються на початковому етапі розвитку дитини у процесі наслідування.

При ураженні кінестетичних відділів кори головного мозку рухові імпульси, які ідуть з периферії, не аналізуються і, таким чином, не формуються рухові схеми звуків мовлення (*кінестетична форма алалії*) або вони розпадаються (аферентна форма афазії). Тому у процесі моторного програмування висловлювання не відбувається відбір необхідних артикуляцій. У такому випадку у процесі моторного програмування висловлювання не відбувається відбір необхідних артикуляцій, рухові імпульси хаотичні, що призводить до заміни звуків, пошуку потрібних рухів органами артикуляції. При мовній формі такої алалії у дитини виявляється *артикуляторна апраксія*, мовлення відсутнє. У першу чергу тут необхідно формувати звукові рухові образи граматичних морфем (формування морфемної, фонемної парадигм).

Таким чином, центральним симптомом порушення мовленнєвої (артикуляційної) моторики при алалії є *апраксія* (Lugina O., Соботович Є.Ф., Тищенко В.В.). Праксис – здатність виконувати ряд завчених рухів у певній послідовності, що приводить до досягнення наміченої мети [38]. Апраксія (диспраксія) – порушення праксису (кіркової функції головного мозку, яка відповідає за уміння практично діяти з предметом, здатність виконувати довільні рухи органами артикуляції (різновид праксису). Диспраксія у дітей – це несформованість довільних рухів і дій за умов збереженого інтелекту. Якщо говорити про дорослих, то аналогічне порушення, яке виникає після інсульту або черепно-мозкової травми, є апраксією (це вже втрата сформованої навички). Особи з апраксією втрачають здатність виконувати рухи довільно. Мимовільно

ці ж рухи можуть легко виконуватися. У мовленнєві практиці зустрічається рухова і оральна апраксія (невміння виконати рухи органами артикуляції). Науковці виділяють апраксічні форми експресивної алалії чи варіанти моторної алалії з первинним порушенням комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності.

Виділяють дві форми моторної алалії.

1. При *еферентній формі* моторної алалії механізм порушення мовлення пов'язаний із кінетичною апраксією (за аналогією з афазією) (труднощі формування уявлень про фонетичну структуру слова, про артикуляційні ряди, переключення з одного руху на інший, складової структури слова, фонетико-фонематичні порушення). Оскільки артикуляційна програма вислову складається із серійно організованих рухів, кожен із яких відтворює окремий рух, то зрозуміло, що найбільші порушення в мовленні дітей із моторною еферентною алалією будуть проявлятися на рівні саме складової структури слова. Порушення складової структури слова є найбільш специфічною ознакою зазначеної форми алалії, основним механізмом якої є кінетична (динамічна) апраксія, що проявляється в порушенні відтворення серійно організованих артикуляційних рухів [58]. Через труднощі оволодіння складовою структурою діти тривалий час не вводять до слів ті звуки, вимовою яких вони оволоділи. Лепетні слова, звуконаслідування, спотворені слова ще довго залишаються основою їхньої експресивної лексики. За даними деяких авторів, первинним порушенням є фонетичний та морфологічний (мовний) аналіз та синтез, які не пов'язані з порушеннями артикуляції (лексико-граматичні та лексико-семантичні порушення, труднощі зв'язного мовлення). Кінетична апраксія зумовлена порушенням сукцесивного синтезу на рівні оперування руховими артикуляторними рядами на етапі моторного програмування мовленнєвого висловлення. Цей факт відображається лише на просодичній стороні мовлення, відтворенні складової структури слова, не викликаючи порушень засвоєння мови (лінгвістичної компетенції).

2. При *аферентній формі* моторної алалії механізм порушення мовлення пов'язаний із кінестетичною апраксією (труднощі оволодіння окремими артикуляціями, звуковим складом слова). Грубі порушення в оволодінні фонетико-фонематичною стороною мовлення спричиняють недорозвиток лексичної та граматичної мовленнєвої компетенції. Так, у тяжких випадках перші слова в експресивному мовленні дитини з моторною аферентною алалією можуть з'явитися лише у старшому дошкільному віці. Через кінестетичну апраксію виникають труднощі формування рухового образу звука. У дитини, в якій є фраза, кінестетична апраксія проявляється зразу при ізольованих артикуляційних рухах. Порушення кінестетичного контролю спричиняють заміни одних звуків на інші, що мають нестійкий характер. Кінестетична апраксія зумовлена ураженням кінестетичної ланки механізму відтворення мовлення, що порушує аналіз складу рухів, які виникають при вимовлянні звуків. Цей факт призводить до неправильного вибору рухів, що реалізують образи фонем у зовнішньому мовленні. Зазначене порушення відображається лише на стані фонетичної ланки мовлення, не спричиняючи порушень лінгвістичної компетенції.

Вирішуючи проблеми диференційної діагностики та подолання моторної алалії у дітей старшого дошкільного віку, сучасні науковці в галузі логопедії отримали дані ретроспективного аналізу амбулаторних карт 150 дітей із моторною алалією. У результаті дослідження було встановлено, що органічне ураження головного мозку впливає не лише на клінічну картину немовленнєвої симптоматики, а й на психомовленнєвий розвиток зокрема. Це доведено порівняльним аналізом результатів біоелектричної активності головного мозку на електроенцефалограмі (ЕЕГ), що відображає процес його морфологічного дозрівання в онтогенезі. На підставі аналізу отриманих даних встановлено, що у дітей із моторною алалією відмічені зміни основних патернів електроенцефалограми у вигляді уповільнення основного ритму у лобних (48,6%), скроневих (21,3%), лобно-скронево-тім'яних (30,0%) відділах з

міжпівкульною асиметрією та дезорганізацією ритму, що свідчить про наявність органічних уражень головного мозку².

Немовленнєві прояви алалії

Для дітей з моторною алалією, крім специфічного мовленнєвого порушення, характерні порушення уваги, пам'яті, мислення, порушення емоційно-вольової сфери і поведінки. Як вже зазначалося, моторна алалія виникає внаслідок органічного ураження специфічних мовленнєвих механізмів, яке відбувається у внутрішньоутробному або в родовому, або в ранній післяродовий період. Це призводить до більш уповільненим темпам психічного розвитку. При моторній алалії відмічаються локальні ураження, які охоплюють декілька зон кори головного мозку. Відомо, що різні ділянки мозку виконують певні функції, забезпечують ті чи інші сторони нормальної психічної діяльності. Тому локальні ураження, не порушуючи в цілому аналітико-синтетичної діяльності, можуть викликати вибіркочку недостатність деяких психічних коркових функцій чи сторін поведінки.

Ураження лобних відділів мозку порушується можливість утримувати дії в межах заданої схеми (певна послідовність рухів або дій, засвоєння математики). Відбувається зміна поведінки: розгальмованість, імпульсивність, афективні реакції, нестійкість уваги.

Ураження тім'яно-потиличних відділів призводить до порушення просторового гнозису: форма, величина, розміщення у просторі, симультанна організація отриманої інформації, у тому числі порушення розуміння речення та слів, що входять до його складу, їх граматичного оформлення.

Ураження кінестетичних зон кори головного мозку викликає кінестетичну апраксію: при повній збереженості рухів артикуляційного апарату

² Pakhomova N. G., Baranets I. V., Pakhomova V. A., Scherban O. A., Boryak O. V. A comprehensive approach to overcoming motor alalia in children of senior preschool age. *Svit Medytsyny ta Biolohiyi*. 2021. No 1 (75). P. 125–129. DOI: <http://dx.doi.org/10.26724/2079-8334-2021-1-75-125-129>

дитині важко знайти задане положення губ, язика, не закріплюється зв'язок між фонемою і артикулемою.

Мовленнєва і немовленнєва симптоматика моторної алалії досить часто визначається третинними полями кори головного мозку, розташованими у зонах органічного ураження чи безпосередньо поряд із ними.

Сенсорна алалія – порушення формування імпресивного мовлення у дітей, які мають достатні слухові можливості для його сприймання [8]. При сенсорній алалії відмічаються: патологічний недорозвиток клітин слухомовленнєвого аналізатора в скроневій долі домінантної півкулі головного мозку, внаслідок чого збудження від сприйнятого на слух мовлення не передаються в інші аналізатори. Внаслідок того, що слухомовленнєвий і мовленнєво-руховий аналізатори між собою тісно пов'язані, діти із сенсорною алалією не розуміють мовлення і не мають власного активного мовлення, але при цьому у них збережена здатність до звукоутворення у вигляді механічного повторення. В основі нерозуміння лежить акустична агнозія, порушено фонематичний слух. Оскільки фонематичне сприймання є базовим процесом діяльності засвоєння мови, то його порушення неминуче відображається на стані оволодіння дитиною мови, призводить до грубого системного недорозвитку імпресивного та експресивного мовлення (вторинно).

Механізмами сенсорної алалії є: порушення аналітико-синтетичної діяльності кіркового кінця мовленнєво-слухового аналізатора, порушення процесу первинного аналізу мовленнєвих звуків, недостатність аналізу і синтезу звукових подразників, відсутність зв'язку між звуковим образом та означуванним предметом, не розвиваються фонематичні диференціації, дитина чує, але не розуміє сприйняте мовлення, внаслідок чого мовлення не розвивається. Характерні ознаки сенсорної алалії: спонтанна поява складів і коротких фраз; замикальна акупатія (відсутність зв'язку між словом і предметом, дією, яке воно означає); підвищена мовленнєва активність на фоні відсутності контролю; гіперакузія (підвищена чутливість до звуків, байдужих

для оточуючих: шелест паперу, сірників у коробці, скрип, капання води, шурхіт колес машини тощо).

Таким чином, при сенсорній алалії не формуються: фонематичне сприймання, диференціація фонем, сприймання слова загалом, акустико-гностичні процеси, здатність до сприймання мовленнєвих звуків.

У практиці зустрічаються змішані форми алалії, коли в одних дітей переважають моторні порушення, в інших – сенсорні.

Алалія і загальний недорозвиток мовлення

У більшості дітей основне мовленнєве порушення обтяжене загальним недорозвитком мовлення, специфіка якого полягає у системному порушенні всіх сторін і форм мовлення, що негативно спливає на розвиток пізнавальної діяльності, викликаючи вторинний недорозвиток вербального інтелекту.

За дослідженнями деяких науковців, термін *загальний недорозвиток мовлення* (ЗНМ) підміняє термін *алалія*. Термін ЗНМ було введено в рамках психолого-педагогічної концепції порушень мовлення у дітей, має психолого-педагогічне значення і заміняє клінічний термін алалія.

Системне порушення мовлення, або ЗНМ, може супроводжувати найбільш тяжкі форми мовленнєвих порушень: моторна і сенсорна алалії, дизартричні порушення, ЗНМ при неврологічних синдромах тощо. ЗНМ може бути у випадках, первинно спричиненими проблемами інтелектуального розвитку, затримками психічного розвитку або проявлятися як самостійне порушення. Системне порушення мовлення являє собою набір характерних ознак (пізній початок мовлення, невідповідність лексичного запасу віку дитини, імпресивний та експресивний аграматизми, порушення формування звукових та складових образів слів тощо), які мають при різних порушеннях розвитку дитини неоднорідну структуру, природу та різну динаміку подолання. Первинне ж порушення мовлення при ЗНМ гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей, перешкоджаючи нормальному функціонуванню інтелекту. Проте у міру формування словесного мовлення й

усунення власне мовленнєвих труднощів інтелектуальний розвиток дитини може наближатися до норми [2; 14; 64 та ін.].

Залежно від ступеня прояву та тяжкості мовленнєвого порушення, а також рівномірності чи нерівномірності характеру недорозвитку різних сторін мовлення, в літературі умовно виділено чотири рівні загального недорозвитку мовлення, які і досі використовуються в практиці [59; 64].

Перший рівень ЗНМ характеризується повною або майже повною відсутністю словесних засобів спілкування. Наявні в мовленні звукокомплекси та звуконаслідування найчастіше незрозумілі оточуючим, супроводжуються жестами. Діти можуть користуватися окремими загальнозживаними словами, але, як правило, ці слова мають спотворену складову структуру і звукове оформлення. Морфологічні елементи мови для вираження граматичних значень відсутні, діти майже цілком не розуміють значень граматично змінених слів. Звернене мовлення діти розуміють ситуативно, пасивний словник значно ширший, ніж активний.

Другий рівень ЗНМ характеризується більш високою мовленнєвою активністю дітей. Наявне фразове мовлення, хоча і фонетично, і граматично є спотвореним. Словниковий запас збіднений, обмежений і значною мірою відстає від умовної вікової норми. У лексиконі переважають іменники, окремі дієслова, вкрай обмежена кількість прикметників. Діти не використовують у мовленні багатьох назв, навички словотворення практично відсутні, замінюють слова іншими, близькими за значенням. Граматичну систему мови характеризують грубі помилки щодо використання багатьох граматичних форм, в узгодженні слів, труднощі у вживанні прийменників (пропуски, заміни). Фонетичний бік мовлення істотно порушено: спотворена вимова багатьох груп звуків, відзначаються нестійкі і нечіткі артикуляції наявних звуків, присутні недоліки фонематичного сприймання, не сформовані фонематичні уявлення. Характерним для мовлення дітей є порушення складової структури слова, що

зумовлено низьким рівнем фонематичних (сенсорних) і артикуляційних (моторних) можливостей дитини.

Діти з *третьим рівнем* ЗНМ мають розгорнуте фразове мовлення з певними недоліками у засвоєнні лексико-граматичної і фонетико-фонематичної систем. Звукова і складова структури мови (у порівнянні з другим рівнем) більш сформовані, але помилки все ще трапляються.

Словниковий запас дітей поповнюється за рахунок збільшення кількості слів, що означають назви предметів, явищ, якостей, властивостей, стосунків, дій. Кількість слів з абстрактним значенням збільшується повільно і значно відстає від норми.

Дітям з III рівнем ЗНМ властиві помилки словотвору і словозміни. Недостатньо сформованим є морфологічний аналіз. Діти зазнають труднощів в утворенні іменників за допомогою суфіксів, дієслів за допомогою префіксів, відіменникових прикметників, не вміють вільно оперувати морфологічними одиницями.

У дітей з III рівнем мовленнєвого недорозвитку спостерігаються стійкі відхилення в засвоєнні і вживанні граматичних засобів мови. Відзначаються труднощі розуміння складних логіко-граматичних конструкцій. В експресивному мовленні часто припускаються помилок у граматичних змінах слів і їх узгодженні в реченні. Характерними залишаються помилки у використанні простих і складних прийменників.

Недоліки розвитку лексики, граматики, звуковимови яскраво виявляються в різних формах монологічного мовлення. При складанні розповіді за сюжетним малюнком або за серією малюнків діти тільки перераховують назви зображених предметів, дії. Під час переказу пропускають окремі ланки, втрачають сюжетну лінію, не утримують у пам'яті назви діючих осіб тощо.

Четвертий рівень мовленнєвого недорозвитку у дітей характеризується як нерізко виражений недорозвиток мовлення (НЗНМ). У таких дітей виявляються незначні порушення всіх його компонентів, що проявляються у

відсутності виражених недоліків звуковимови, але має місце недостатня диференціація звуків. Характерною своєрідністю є те, що, розуміючи значення слова, дитина не отримує в пам'яті його фонематичний образ і, як наслідок, спостерігається спотворення в різних варіантах: персеверації, перестановка звуків і складів, парафазії, опускання складів, додавання звуків і складів. Млява артикуляція і нечітка дикція залишають враження загальної змазаності мовлення. Творення слів за допомогою суфіксів також викликає значні утруднення. Стійкими залишаються деякі помилки при вживанні: іменників зі зменшено-пестливими суфіксами, іменників із суфіксами одиничності, іменників, що характеризують емоційно-вольовий і фізичний стан об'єктів, присвійних прикметників тощо.

Хоча словниковий запас дітей порівняно великий, все ж таки в активному мовленні недостатньо вводяться і вживаються нові слова і поняття. Недостатність розвитку словника може проявлятися у неправомірному розширенні та звуженні значення слів, у змішуванні їх за семантичними та акустичними ознаками. До спільнокореневих слів, наприклад, діти добирають слова, замінені лише за формою. Рідко вони вживають в мовленні такі частини мови, як прислівники, відносні прикметники. Молодші школярі із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ) можуть зазнавати труднощів, які вказують на недостатнє оволодіння точними відмінковими формами, неправильне узгодження і керування слів у реченні.

Прогалини фонетико-фонематичного та лексико-граматичного боку мовлення нерідко стають серйозною перешкодою не тільки в оволодінні грамотним письмом, але і в засвоєнні програмового матеріалу з інших предметів мовного циклу. У таких дітей викривлене або недостатнє розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту.

РОЗДІЛ II

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ

II. 1. Особливості функціонування лексичної складової мовлення

Одним із показників порушення мовленнєвого розвитку у дітей є недостатнє оволодіння лексичними засобами мовлення, яке характеризується обмеженістю словесних засобів спілкування різного ступеня вираженості, а також недостатністю засвоєння лексичної семантики, смислової структури слова. Це призводить до неправильного використання слів у власному усному мовленні, а також до їхнього недостатнього розуміння.

Зазначимо, що лексичний склад мовлення характеризується не тільки кількістю слів, але і якістю, різноманітністю словникових груп, що його утворюють, або смислових шарів. Говорячи про лексичний компонент мовлення, необхідно підкреслити, що значне місце у розвитку лексики займає семантична сторона, яка розглядається з позицій психолінгвістичного трактування семантики як сукупність значень лексико-граматичних розрядів, частин мови, а також морфологічних, синтаксичних та інших категорій у системі мови. Розвиток лексико-семантичного компонента мовлення відбувається з урахуванням виховання звукової культури мовлення, розвитку лексичного значення слова, аналізу морфологічних ознак, закріплення синтаксичних конструкцій мови.

Основними одиницями семантичної системи мови є лексичні значення. Лексичне значення – це його первинне, речовинне значення (те, що позначає слово), носієм якого є корінь, і дериваційного значення, вираженого словотворчими афіксами. Тобто, лексичне значення слова – це те поняття, той зміст, який вклали в слово люди. Слова можуть позначати предмети, осіб, явища, процеси, ознаки, взагалі всю повноту наших думок і мислення. Лексичне значення слова – це його реальний зміст, тобто те, що це слово називає, це співвіднесеність слова з певними явищами дійсності. Значення

слова – це продукт розумової діяльності людини. Дослідження науковців показують, що формування семантичних структур тісно пов'язане з когнітивним розвитком дитини [49; 54].

Засвоєння лексичного значення слова потребує сформованості таких розумових операцій, як: структурування мовної ситуації та виділення її окремих семантичних елементів; встановлення зв'язку між цими елементами й мовними засобами їх вираження; порівняння однакових компонентів дійсності та визначення їх загальних ознак; визначення системи зв'язків між словами; кумуляція й узагальнення різних значень слова; практична класифікація слів за семантичними ознаками [49].

Процес засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку – від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його смислу, а далі – до узагальненого лексичного значення і словесного поняття.

В основі лексичного значення лежить узагальнення. Лексичне значення – це узагальнений відбиток однорідних предметів, дій, явищ, якостей. Вищим щаблем узагальнення лексичного значення слова є його абстрактне (категоріальне) значення як частини мови, коли слова починають використовуватися індивідом як мовні знаки, тобто як умовні позначення для вираження певного значення [49; 51; 52 та ін.].

Психологічне значення слова – це «узагальнений відбиток дійсності, вироблений людиною і зафіксований у формі поняття, знання або уміння, як узагальненого образу дії» [49]. Науковці визначають це значення як понятійну співвіднесеність слова, на відміну від лексичного значення, яке означає як предметну співвіднесеність. В основі понятійної співвіднесеності слова лежить засвоєння його узагальненого лексичного значення. Окремі слова в мовленні не тільки стоять поряд і при цьому позначають окремі предмети, але можуть за допомогою морфологічних і синтаксичних засобів (флексій, прийменників, порядку слів і т. д.) ставити ці предмети у певні відношення.

Засвоєння лексичного і психологічного значення слова утворює зміст семантичного компонента лінгвістичної компетенції.

Способом засвоєння лінгвістичних (мовних) знань виступають знакові операції, які теж поступово формуються: встановлення дитиною образних зв'язків між словами і предметами, між реченнями і ситуаціями і т. д.

Також засвоєння мовних знань забезпечується і психічними процесами: сприймання, сукцесивний аналіз (аналіз послідовних структур, який забезпечує засвоєння лінійної послідовності мовних одиниць різного рівня); симультанний синтез (об'єднання послідовних сигналів у цілісне сприймання усіх частин) забезпечує засвоєння парадигматичних рядів, що особливо важливо при оволодінні системою граматичних форм [49].

При алалії особливості засвоєння звукової системи мовлення спричиняють специфічні порушення активного словника: у дітей спостерігається різке розходження (диспропорція) між достатнім розумінням значення слів і можливістю їх називання. Саме цими причинами пояснюється тривала відсутність слів у мовленні дитини, в подальшому – бідність активного словника, численні вербальні парафазії (заміни). Відмічається також підвищена загальмованість мовленнєвої функції: при незначній зміні ситуації діти «гублять» звуковий склад знайомих слів [47; 58].

Характерними ознаками моторної алалії є труднощі формування складової структури слів, взаємозалежність фонемних і лексичних порушень, труднощі у розвитку фразового мовлення. Спеціальні ранні дослідження особливостей оволодіння складовим складом слова у дітей з порушеннями мовлення доводять, що викривлення складового контуру слова (скорочення чи додавання складів) при алалії є найчисленнішими відносно інших мовленнєвих помилок. Особливістю скорочення складних структур дітьми з таким порушенням є те, що в скороченому варіанті не завжди зберігається наголошений склад. Фонетичні особливості складової структури слова нашаровуються індивідуальними труднощами: розчленоване повільне складове вимовляння

слова, пошуками необхідного слова, зосередженням уваги дитини на процесі вимови окремих звуків слова. У подальшому скорочені варіанти слів «застрягають» в мовленні і після того, як дитина засвоїла правильну вимову вже більш складних структур. Утруднення у відтворенні складової структури слова перешкоджають вимові звуків у складі цього слова. Такі особливості вимагають спеціальної роботи над складовою структурою, що важливо не тільки для формування правильної вимови звуків, але і для засвоєння нових звуків і правильного використання вже сформованих.

Дослідженням порушень складової структури слова приділяли увагу науковці Гриненко. О.М., Рібцун Ю.В., Соботович Є.Ф., Тищенко В.В., Трофименко Л.І. та ін. При нормотиповому мовленнєвому розвитку оволодіння складовою будовою іде інтенсивно, упереджуючи звукову наповненість слова, і закінчується близько 3-4 років. Помилки, які зустрічаються в мовленні дітей до цього віку, можна віднести до групи спрощення звуко-складової структури слова (уподібнення складів, спрощення збігу приголосних, рідше – скорочення числа складів).

Особливості складової структури слова у дітей з алалією мають стійкий характер, не зникають без цілеспрямованої роботи і відносяться до групи викривлень слова (додавання складів, перестановки, скорочення, повторення складів і т. п.) (читет – течет, кусется – кусається, мишененки – мишенята, акварі – акваріум, новік – сніговик, мімідов – помідор, татошка – картошка). Характерною особливістю спотворення складової структури слова є уподібнення складів (голубок – голова + коlobок). «До того ж засвоєння звукової і складової структури слова виявляється настільки важким для дітей з алалією, що нерідко викликає дезорганізацію всього звукового і складового складу слова, внаслідок чого його зовсім неможливо впізнати. Характерно й те,

що порушується не тільки самостійне називання слів, але і їх повторення після педагога³.

Деякі прояви алалії можуть мати іншу картину мовленнєвого порушення. Тільки 20% слів дитина запам'ятовує через пам'ять. Запам'ятовує слово і предмет, яке воно означає. Таким чином накопичуються кореневі основи. Повністю слова в пам'яті не зберігаються. 80% слів потрібно «зробити, склеїти». Дітей навчають відповідних мовних операцій.

Словотвір тоді відбувається, коли змінюється смисл (семантика) слова: ліс – лісник, вікно – підвіконня, їхав – приїхав. Словник не збільшується, коли нові значення не утворюються [49; 54].

Корекційна робота з подолання порушень складової структури слова безпосередньо доволі тривала і складна. У той же час до необхідних передумов становлення складової структури слова варто віднести такі немовленнєві процеси, як оптико-просторова орієнтація, динамічна і серійна організація рухових актів, ритмічні можливості та ін.

II. 2. Особливості функціонування граматичної складової мовлення

Формування граматичної системи мови (словозміна, словотвір, синтаксис) (граматичний компонент лінгвістичної компетенції) здійснюється на основі певного рівня когнітивного розвитку дитини і передбачає високий ступінь розвитку аналітико-синтетичної діяльності. За таких умов дитина повинна засвоїти складну систему граматичних закономірностей на основі аналізу мовлення оточуючих, виділення загальних правил граматики на практичному рівні, узагальнення цих правил і закріплення їх у власних мовленнєвих діях.

Якими ж лінгвістичними знаннями повинен володіти носій мови, щоб розуміти і породжувати різні синтаксичні структури (словосполучення,

³ Соботович, Є.Ф. (1995). *Порушення мовленнєвого розвитку в дітей та шляхи його корекції*: Навчально-методичний посібник. Київ: ІСДО.

речення)? Це засвоєння лексичного значення слів, які входять до складу речення; їх смислові відношення в лінійному розташуванні, у ланцюжку; смислові відношення, які передаються певним порядком слів і синтаксичними морфемами чи закінченнями.

Операціями, які забезпечують засвоєння цих та інших граматичних знань, є:

– сприймання і розуміння смислової ситуації (тобто дитина структурно сприймає ситуацію, про що йдеться у повідомленні), виділення в ній основних семантичних одиниць (виробник дії, сама дія, предмет, на який спрямована дія);

– співвіднесення виділених елементів ситуації зі знаковим позначенням (з відповідними словами);

– встановлення семантичних (смислових) відношень між виділеними елементами ситуації (між словами) і на цій основі практичне засвоєння синтаксичного значення слова в реченні і правил побудови і розуміння синтаксичних структур;

– орієнтування на фонетичний склад граматичних морфем;

– спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення;

– диференціація граматичних класів слів [49].

Оволодіння морфологічною системою мовлення також забезпечують ряд операцій і дій:

– орієнтування на звукову форму слова (порівняння слів за звучанням і значенням: *кішка-кішки, малював-малювала*, співставлення в зміні звучання слова і його значенням);

– практичне виділення елементів, за рахунок яких утвориться різниця в значенні (практичний морфологічний аналіз), зіставлення морфеми з її значенням (типізація значення), утворення за аналогією; абстрагування, перенос, генералізація (Ревуцька О.В., Соботович Є.Ф., Тищенко В.В., Трофименко Л.І. та ін.).

Необхідно зазначити, що один із видів мовного аналізу, морфологічний, спирається на фонетичний і складовий аналіз, але часто не співпадає з ним, а являє собою нове розчленування вже розділеного слова [49].

Недостатня орієнтація дитини на граматичні ознаки слова веде не лише до відхилень в розумінні граматичного значення, але й затримує формування та використання граматичних одиниць, що є основою для вивчення мови в школі.

Засвоєння значення цілого ряду граматичних категорій пов'язано з розвитком особливого виду розумової діяльності – це численні зіставлення слів за звучанням та значенням (наприклад, слон – слони, пішла – пішов і т. д.), практичне виділення елементів, за рахунок яких утворюється різниця у значенні, типізація цього значення, його диференціація з іншими значеннями.

У описаній категорії дітей відзначаються певні особливості інтелектуальні діяльності: недорозвинення операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації; побудови умовиводів; недостатній обсяг короткочасної слухової пам'яті, уповільнена динаміка процесу заучування, використання низькопродуктивних способів запам'ятовування. Відзначається недорозвиток довготривалої пам'яті, труднощі переключення та розподілу уваги. Зазначені особливості мають суттєвий вплив на засвоєння граматичної системи мови, і перш за все – смислової (семантичної) структури речення.

Так, науковці досліджували, «якими граматичними формами і категоріями не оволодівають діти з моторною алалією. Дійсно, такі діти не засвоюють, а потім неправильно використовують відмінкові, числові, родові та інші закінчення, тобто в їх мовленні наявні аграматизми – неправильне використання граматичних форм, помилки у побудові речень. Але, на відміну від інших мовленнєвих порушень, структура аграматизму при моторній алалії дуже специфічна» [53, с. 91].

За даними науковців у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, наприклад моторна алалія, спостерігаються морфологічно неформлені висловлювання, довгий період використання нульових форм, у подальшому – їх специфічне

використання (численні заміни одних закінчень іншими, нерегулярне використання, неправильне відтворення фонетичного складу граматичних морфем). У цих випадках в основі лежить незасвоєння мовних нормативних способів позначення граматичних значень, тобто знакової форми морфем. Такі ж особливості мають місце і у дітей із порушенням слухової функції (зниження слуху), але вторинного характеру.

Процес оволодіння морфологічною системою мови дітьми з алалією продовжується довгими роками. При цьому це спостерігається у дітей і початкової школи, і у учнів старших класів.

Науковці і дослідники мовлення зазначають, що дітьми з моторною алалією засвоєння граматичної системи мовлення (морфологічною системою словотвору і словозміни, граматичної структури речення) відбувається зі значними труднощами [48]. Виявлено, що при оволодінні категоріями іменника діти утруднюються у всіх випадках словозміни за відмінками та числами. Це проявляється в спотворенні форм непрямих відмінків, взаємозамінності, заміною непрямих відмінків прямими (бачив слон, замість слона, немає деревов, замість дерев).[48].

У першоджерелі зазначається, що помилки такого типу характерні для дітей з найбільш низьким рівнем розвитку. У них спостерігається морфологічна неоформленість слів в реченні. Порівняно з дітьми з нормотиповим розвитком, у яких таке явище спостерігається приблизно з 1 року 8 місяців до 2,5 років, у дітей з моторною алалією період використання нульових форм слів патологічно затягується. Цей період може затягуватися до 2 років.

На більш високому рівні розвитку діти поступово оволодівають граматичними значеннями відмінків та їх зовнішнім оформленням. Однак на цьому етапі відмічається змішування відмінкових закінчень (багато рози, замість роз, без ногами, замість без ніг).

У дітей з алалією мають місце помилки в оформленні атипових форм числа іменників: або заміняються формами однини, або діти неправильно утворюють

форми множини, або не розуміють граматичного завдання (лампа – лампа, стіл – штой); помилки в оформленні атипових форм (око – окі, відро – відри); помилки або змішування при вираженні відмінкових закінчень іменників (я граюсь машиною – я граюсь машинє, багато машин – багато машини); помилки на утворення родового відмінка іменника (це кубики – немає кубика (замість кубиків), це дерева – немає дєрева (замість дерев), це машини немає машини (замість машин); помилки в узгодженні числівників з іменником або відсутність процесу словозміни (п'ять жука (замість п'ять жуків, дві рибки – п'ять рибки), у тому числі і атипових форм (два відро (замість два відра), п'ять відро (замість п'ять відер). У зв'язку з тим, що на основі іменників базуються способи змін слів, які відносяться до інших частин мови (оскільки з ними узгоджуються прикметники в роді, числі, відмінку, а дієслова – в числі і роді), то значні помилки на узгодження пов'язані з неправильним уявленням про рід іменника (йовка жийони (замість ялинка зелена), відво живено (замість відро зелене).

За даними дослідників, дієслівні форми дітей з моторною алалією взагалі нерідко опускаються, замінюючи жестом або звукокомплексом. Навіть в умовах спеціального навчання використання в мовленні дієслів довгий час утруднене. У дослідженнях Соботович Є.Ф. стверджується, що для дітей з моторною алалією оволодіння звуковим образом дієслова відбувається зі значними труднощами. «Звуковий образ дієслова для них є значно більш неясним і нестійким, ніж звуковий образ іменника. Те, що саме нечіткість звукового образу дієслова викликає його пропуск, пояснюється той факт, що у фразі замість дієслова діти замінюють його місце паузою, жестом, вимовляють неясний набір звуків, різні дії позначають якимось одним універсальним словом, називають об'єкт дії або знаряддя дії» [55, с. 93-94].

Дослідження мовлення дітей з алалією свідчать, що саме специфічний механізм порушення засвоєння граматичної морфологічної системи мови викликає у них специфічні морфологічні помилки.

Отже, можемо узагальнити дані про особливості засвоєння граматичної системи словозміни:

- недостатня сформованість спрямованості уваги на граматичне оформлення мовлення;
- недостатнє відтворення фонетичного складу закінчення слова;
- недоліки формування практичного морфологічного аналізу;
- труднощі оперування морфологічним складом слова у процесі його граматичної зміни;
- недостатнє засвоєння смислових зв'язків між словами та їх граматичне оформлення;
- труднощі одночасного охоплення всієї системи смислових зв'язків слів у реченні.

У процесі словотвору діти з алалією припускаються грубих помилок в оформленні морфологічної структури слова: при утворенні іменників із суфіксами пестливості (слон – слончик), відсутність словотвору (ліжко – ліжко (замість ліжечко), відро – відро (замість відерце), прикметників від іменників у значенні матеріалу (із снігу – снігу, із паперу – паперу, із груш – грушечний (грушевий), із слив – сливочний (сливовий), із хутра – шесті (шерсті), при утворенні іменників зі значенням малят тварин (у кішки – котик, у коня – коник, слоньониш, замість слоненя), при утворенні дієслова (краще чування, замість краще чути). Різноманітність ненормативних лексичних новоутворень проявлялася і в утворенні присвійних прикметників. Поява такого роду прикметників демонструє найбільш широкий спектр дитячих висловлювань (лисин, зайчикин, вовчачий, ведмежоний).

Значна кількість помилок свідчить про недостатнє засвоєння дітьми морфологічної структури слова та операцій з його утворення. При алалії порушується процес засвоєння мовних (морфологічних) знаків та правил їх використання.

Отже, у спеціальних дослідженнях відстежено наявність в учнів алалією труднощів засвоєння тією чи іншою мірою усіх систем мовлення та доведено складність оволодіння мовними закономірностями, зокрема, системою морфем, словозміни, які супроводжуються значною кількістю помилок усного і писемного мовлення. Такі особливості пов'язані з наявністю базового первинного мовленнєвого порушення, яке негативно впливає на оволодіння граматичними знаннями. Недостатня орієнтація дитини на граматичні ознаки слова (навіть при засвоєнні значення морфем у словосполученні, реченні) веде не лише до проблем у розумінні цих ознак, але й затримує формування та використання граматичних одиниць, що є основою для вивчення мови в школі.

II. 3. Особливості функціонування фонологічної складової мовлення

Засвоєння фонетичної сторони мовлення забезпечується складною системою психічних операцій з фонологічними одиницями мови, які поступово формуються. Соботович Є.Ф. [49] виділено обсяг практичних мовних знань, мовленнєвих умінь та вербальних дій, що забезпечують засвоєння фонологічної системи мовлення та фонетичного принципу письма у контексті лінгвістичної компетенції в її фонологічній ланці:

- узагальнені звукотипи – фонологічні одиниці мови;
- їх парадигматична організація (система протиставлень) фонем мови за корисними (смыслоразрешительными, руховими та акустичними ознаками);
- узагальнені слухові та рухові образи слів;
- звуковий аналіз слова, що є складною вербальною розумовою дією.

Зазначені складові забезпечуються складною системою психічних операцій, що поступово формуються та здійснюються специфічними мовленнєвими та загальнофункціональними механізмами у процесі розвитку та навчання дитини:

- акустичний та кінестетичний аналіз звукового складу слова, яке дитина сприймає, а потім відтворює (сенсорний рівень сприймання). Цей рівень забезпечується функціональною зрілістю слухового аналізатора;

– виділення у зазначених акустичних і кінестетичних характеристиках звуків мовлення їх постійних смислорозрізняювальних (фонологічних) ознак, розрізнення звукового складу слів за зазначеними ознаками (фонематичне розрізнення, перцептивний рівень сприймання). Цей рівень сприймання (фонематичне розрізнення) звуків мовлення починає формуватися тоді, коли процес слухової диференціації звуків мовлення є завершеним (9-10 міс.), і закінчується близько 2 років. На цьому етапі вирішальне значення має лінгвістичний досвід дитини, тобто постійне спілкування з дорослими. Фонематичне розрізнення формується на матеріалі слів не тільки близьких досвіду дитини, але і доступних для називання. Велике значення має і інтелектуальний розвиток дитини;

– запам'ятовування рухового та звукового образу слова, його співвіднесення з відповідним значенням (дитина встановлює зв'язки між звуковими образами слів і відповідними явищами дійсності) (смысловий рівень сприймання). Внаслідок цього розвивається імпресивне мовлення дитини;

– відтворення сформованого образу слова в мовленні;

– слуховий та руховий контроль за створюваною дією (Данілавічюте Е.А., Ільяна В.М., Пригода З.С., Соботович Є.Ф., Тарасун В.В., Тищенко В.В. та ін.).

Водночас, дослідники наголошували на тому, яку значну роль відіграють слухомовленнєва пам'ять та суцесивний аналіз, що забезпечують засвоєння послідовного звукового ряду слова (Андрусишина Л.Є., Данілавічюте Е.А., Мельниченко Т.В., Соботович Є.Ф., Тарасун В.В., Тищенко В.В. та ін.).

За Соботович Є.Ф. та Лигія О., формування фонологічних укладів при алалії здійснюється специфічно:

– спостерігається ураження кінестетичних відділів кори головного мозку;

– імпульси, що надходять від мовно-рухових органів не аналізуються;

– не формуються рухові схеми звуків мовлення;

- не відбувається відбір потрібних артикуляцій, в процесі моторного програмування висловлювання;
- руховий імпульс хаотично затікає в різні м'язові групи; це призводить до неправильного нестабільного відтворення звукового складу слова.

Іншими словами, говорячи про мовленнєві механізми сприймання і породження мовлення, необхідно торкнутися важливого компоненту – розуміння мовлення або декодування, що являє собою складну мовленнєву дію, спрямовану на переробку мовленнєвих сигналів, які сприймаються з акустичних характеристик в систему мовних значень.

Дослідники зазначають, що фонематичний компонент усного мовлення передбачає оволодіння звуковими образами мовних знаків, а саме: складом фонем, що входять до нього, та їх послідовністю. Фонема є мінімальною одиницею звукового складу мови, яка служить для розпізнавання мовних знаків; вона, як одиниця знакової системи мови, несе символічну функцію – змістоутворювальну або впізнавальну.

Процес розуміння мовлення починається із сприймання ритміко-інтонаційної структури речення, сприймання слів, звукового складу слів. На сенсорному рівні сприймання відбувається обробка акустичної інформації, яка оформлена словом. Для розуміння значення слова відбувається подальша обробка – виділення в акустичних ознаках звукового сигналу постійних ознак фонем та їх розрізнення за цими ознаками (фонематичне розрізнення). Як тільки ці ознаки виділені, відбувається впізнавання звукового складу слова. Це перцептивний рівень сприймання. Впізнавання звукового складу слова призводить до розуміння його значення (смісловий рівень сприймання). Для впізнавання фонемного складу слова не обов'язково розрізняти усі звуки в його складі. Людина, яка володіє мовленням, з перших звуків слова передбачає його наступні елементи, тобто відбувається ймовірне прогнозування звукового складу слова [49; 54].

За даними Соботович Є.Ф. [49] порушуватися може формування кожного рівня сприймання мовлення, який забезпечується різними операціями. Наприклад, первинне порушення сенсорного рівня сприймання, яке обумовлене порушеннями слухового аналізу, викликає одну форму сенсорної алалії (акустична алалія), за якої дитина не розрізняє сприйняті звуки за їх акустичними ознаками, а відтак і не може повторити їх на імітаційному рівні. У результаті вторинно порушено формування усіх надставних структур: фонематичного розрізнення, звукового образу слова, імпресивного мовлення.

У результаті первинного порушення рівня фонемного сприймання (перцептивний рівень) слуховим аналізатором не узагальнюються постійні (смыслорозрізнювальні) ознаки фонем, яка вимовляється в різних варіантах (інший вид сенсорної алалії). При цьому процес імітації (повторення ізольованих звуків) виявляється збереженим. Однак фонемний склад слів для дітей з таким порушенням стає непостійним (характерний симптом), а відтак не засвоюється; внаслідок цього неможливо сформувати зв'язок слова зі значенням, тобто як і в першому разі не формується імпресивне мовлення.

Найхарактернішою ознакою фонетико-фонематичних порушень у дітей з алалією є нестабільність звукового складу слова: численні заміни одних звуків іншими, причому кожний замінюваний звук має багато субститутів (замінників). Ці порушення виявляються на тлі інших особливостей відтворення звукового складу слова (спотворення, пропуски звуків, їх уподібнення, переставляння, русизми тощо) (кокодів – крокодил, йовка – ялинка, окуєць, окуйок – огірок, повка – поличка, деево – дерево, к'єсва – крісло, коїно – коліно, теточка – квіточка, ікоть – лікоть, вопата – лопата, теевізо – телевізор, баваськи – бабочки, насик – м'ячик, каканак – котенок). В інших випадках домінуючим є порушення складової структури слова (гує – гуляє, тететута – температура, укаїм – акваріум). Дітям притаманні багаточисельні різноманітні хаотичні заміни звуків, пошук потрібних артикуляцій. Рухова організація мовлення здійснюється на праксичному рівні

мовновідтворюючого механізму. Наслідком цих первинних порушень є вторинні мовленнєві вади.

Наведемо додаткові дані нашого експериментального дослідження фонетико-фонематичної сторони мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

У дітей із ЗНМ, у залежності від стану розвитку мовлення та етапу корекційної роботи, фонетична сторона може недостатньо відповідати або зовсім не відповідати віковій нормі. У дітей порушено вимову багатьох груп звуків та їх диференціація: шиплячих, свистячих, твердих і м'яких приголосних, дзвінких і глухих, африкатів, сонорів (масіна – машина, пат – п'ять, зяба – жаба). При недиференційованій вимові один звук замінює зразу два чи декілька звуків певної фонетичної групи. Наприклад, сюба – шуба, сяйник – чайник, сюка – шука, сяма – сама. Спостерігається заміна груп звуків більш простими за артикуляцією, частіше сонорів (либа – риба). Крім того, у мовленні дітей є звуки, які вимовляються нечітко, з недостатньою або спотвореною артикуляцією (міжзубні свистячі, горлове р). Під час відтворення слів порушується як їх складова структура, так і звуконаповненість: перестановки та заміни звуків, складів, пропуски звуків (ябуко – яблуко, кульова – корова, муває – малює, амідка – пірамідка).

На сучасному етапі розвитку логопедії вітчизняними науковцями всебічно досліджувався фонологічний компонент мовлення в учнів з тяжкими порушеннями мовлення, про що зроблено певні висновки. У дослідженні Мельніченко Т.В. [36] зазначено, що своєрідність розвитку фонологічного компоненту у таких дітей «пов'язана з наявністю у них базового мовленнєвого порушення (алалія, афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання), що безпосередньо впливає на стан розвитку функціональних одиниць: сегментних, які розташовано лінійно у мовленнєвому ланцюгу (фонемі), а також суперсегментних (просодичних), що накладаються на сегментні (І. Сусов). Виконуючи будівельну та розрізнявальну функції, означені одиниці мають

створювати підґрунтя для успішного розвитку трансляційного шару, що представлений у мовленні словником, граматичними правилами комунікації, а відтак є сукупністю лексичного і граматичного компонентів мовної компетенції. Недосконалість усіх трьох компонентів набуває статусу загального недорозвитку мовлення в умовах тяжкої мовленнєвої патології, що спричинює негативний вплив не лише на розвиток усного мовлення спочатку в період дошкільного (І. Андрусьова, Г. Бавикін, С. Заплатна, З. Ленів, Л. Коваль, І. Мартиненко, Н. Пахомова, В. Тарасун, Л. Трофименко, Є. Соботович та ін.), а згодом шкільного періоду навчання (Н. Гаврилова, О. Гриненко, Ю. Коломієць, А. Колупаєва, С. Конопляста, Н. Манько, І. Марченко, О. Олефір, Л. Парамонова, Г. Парфьонова, К. Піменова, О. Ревуцька, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Н. Січкачук, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.), а й призводить до виникнення численних помилок у писемній продукції школярів (Т. Алтухова, Р. Боскіс, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, Р. Левіна, А. Огаркіна, З. Пригода, В. Тарасун, О. Токарева, Н. Чередніченко, К. Jaspers, N. Sovik, S. Orton та ін.). Аналіз результатів сучасних вітчизняних досліджень дає змогу дійти висновку, що своєрідність розвитку саме фонологічного компоненту мовної компетенції стає основною причиною дефіцитарності писемного виду мовленнєвої діяльності не лише за типом дисграфій і дислексій (О. Аркадьєва, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Корнєв, О. Мастюкова, І. Emich, K. Gallaher та ін.), а й зумовлює виникнення дизорфографії (Л. Бартенєва, Т. Візель, Е. Дранікова, О. Єлецька, З. Пригода, Л. Спірова, Л. Токарева та ін.)». Автором зазначається, що «більшість дітей, які мають тяжкі мовленнєві розлади упродовж навчання у молодших класах оволодіває фонологічними знаннями відповідно до особливостей перебігу компенсації базового мовленнєвого порушення (Є. Гопіченко, В. Тищенко, І. Садовникова, Є. Соботович, І. Соботович та ін.). Численні наукові розвідки А. Алмазової, О. Білоус, О. Єлецької, О. Жильцова, Г. Каше, Р. Лалаєвої, М. Савченко, Л. Шушкіна та ін. доводять, що недорозвинення фонологічного компоненту не обмежується

порушеннями звуковимови, а справляє негативний вплив на розвиток лексико-граматичної та синтаксичної сторін мовлення, спричинює своєрідність опанування навичок читання і письма»⁴.

Авторка констатує, «що рівень сформованості фонологічного компоненту мовлення у молодших підлітків із тяжкими мовленнєвими розладами суттєво відстає порівняно з однолітками із типовим розвитком. Спираючись на одержані результати кількісного аналізу, було виявлено найчисленніші варіанти помилок: пропуски, перестановки, додавання, заміни, русизми, що характеризували як усну, так і писемну продукцію школярів. Виявлені типи специфічних помилок в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами дали змогу припустити, що в основі їх виникнення, насамперед, – певні нейрофізіологічні механізми: своєрідність функціонування слухового, зорового, мовнорухового аналізаторів та недостатня зрілість нервової системи загалом (Е. Данілавичюте, Н. Гаврилова, В. Ільяна, О. Єлецька, Ю. Рібцун, Є. Соботович та ін.).

Дослідницею «виявлено недостатність психофізичного розвитку молодших підлітків із тяжкими мовленнєвими розладами: своєрідність функціонування аналізаторних систем (слухові та зорові операції і функції), специфічність розвитку психічних процесів та мовленнєвої діяльності. Аналіз їх прояву дав змогу виявити кореляцію зі ступенем сформованості лінгвістичних знань (кількістю та різновидами помилок, що супроводжують процес формування фонологічного компоненту)» (там же).

У зв'язку з тим, що морфеми формуються на основі фонем і морфологічні системи являють собою надбудову над фонетичною, при засвоєнні морфологічних мовних систем великого значення набуває питання про опанування дитиною звукової структури слова. Значна роль тут належить

⁴ Мельніченко, Т.В. (2017). Формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. http://www.ispukr.org.ua/articles/17/17052302_a.pdf

фонематичному слуху і фонематичному аналізу. Стан сформованості фонематичних процесів забезпечує не тільки розрізнення звуків, але і розпізнавання морфем, слів та їх форм.

Оволодіння фонологічною компетенцією має велике значення у процесі засвоєння правил граматики, оскільки ці знання, пов'язані з морфологією, з її парадигматичною системою мови й граматичними категоріями, синтаксисом (синтагматичними відношеннями словоформ у словосполученнях і реченнях); фонологією, оскільки життя фонем виявляється в морфемах; орфографією (правилами передачі на письмі слів та їх значущих частин); лексикою, бо лексичне значення членованих на морфемі слів у більшості своїй витікає зі значення складових морфем та словотвором, адже одним із найпоширеніших способів словотвору в українській мові є морфологічний.

Експериментальне дослідження Гриненко О.М. дозволило виявити недостатню сформованість компонентів усного мовлення у дітей з алалією, дизартрією, ринололалією порушення звуковимови (поліморфні та мономорфні). Зокрема в учнів з моторною алалією виникали помилки (пропуски звуків, перестановки складів тощо) під час відтворення звуко-складової структури слова та відтворення простих за складовою структурою слів. При дослідженні окремих функцій фонематичної ланки (у складі фонетико-фонематичного компоненту) у молодших школярів із ТПМ викликала труднощі навіть елементарна форма фонематичного аналізу – виділення звука на фоні слова. «Значні труднощі виникали під час здійснення більш складних форм звукового аналізу (кількісний, позиційний). На обсяг і характер утруднень значною мірою впливали кількість звуків у слові, наявність і характер збігу приголосних, місце виділеного звука в слові та його лінгвістичні характеристики» – зазначає дослідниця.⁵

⁵ Гриненко, О.М. (2014). Формування знань про будову слова у молодших школярів з тяжкими порушеннями слова. (Автореф. дис.. канд. пед.. наук). Київ.

Виявлені труднощі свідчать про недостатню сформованість операцій розрізнення звуків, нечіткість слухового і кінестетичного образів слова, про недорозвиток звукового аналізу як складної розумової дії. Діти змішують термінологію і неправильно використовують її в практичній діяльності, замінюють прийоми і способи дій (замість визначення кількості звуків вони називають кількість складів). Труднощі актуалізації наявних знань виявляються в тривалих паузах, в очікуванні підказки педагога. Ці особливості не дозволяють школярам засвоїти навчальну термінологію, відповідні прийоми й способи навчальної діяльності, а також позначаються на засвоєнні граматичних морфологічних знань (труднощі під час розрізнювання закінчень у словах, префіксів у спільнокоренових словах, загальних суфіксів і тощо) та оволодінні орфографічними вміннями і навичками (там же).

Таким чином, для алалії специфічними проявами мовленнєвих порушень є недоліки фонематичного розрізнення та розпізнавання фонем, фонематичних уваги, пам'яті, уявлень, труднощі оволодіння звуковим аналізом і синтезом.

II. 4. Особливості писемного мовлення

У дітей з тяжкими порушеннями мовлення наявні проблеми не тільки в розвитку усного, але і писемного мовлення. Вітчизняні і зарубіжні науковці досліджували проблеми опанування навичок читання та письма учнями зазначеної категорії і розкривали у своїх працях шляхи визначення та подолання труднощів цього процесу (Гопіченко О.М., Гриненко О.М., Данілавичюте Е.А., Соботович Є.Ф., Тарасун В.В., Пригода З.С., Чередніченко Н.В., Шеремет М.К. та ін.)

Відомо, що у школі дитина починає засвоювати мову в системі лінгвістичних понять. Аналіз помилок, що допускають учні з мовленнєвими порушеннями при засвоєнні цих понять (склад, звук, слово, речення, споріднені слова, корінь, суфікс, префікс, закінчення, головні та другорядні члени речення тощо), свідчить, що діти зустрічаються зі значними труднощами, а також у процесі свідомого виділення відповідних лінгвістичних одиниць з потоку

мовлення, що в подальшому стає однією з причин їх неправильного написання (Гопіченко О.М., Гриненко О.М., Данілавічюте Е.А, Коваль Л.В., Лалаєва Р.І., Соботович Є.Ф., Тарасун В.В., Шевченко М.В. та ін.).

Аналіз психологічних закономірностей засвоєння мови як шкільного предмета показує, що засвоєння значення фонетичних, граматичних та лексичних одиниць мови, цілого ряду лінгвістичних понять є можливим тільки у зв'язку з розвитком уміння робити предметом свого усвідомлення зовнішню звукову сторону мовних знаків і співвідносити її зі значенням. Усвідомлений рівень мови характеризується тим, що її формальна сторона (звуковий склад слова, його морфологічні елементи) стають предметом усвідомлених довільних дій.

Дослідженнями різних авторів встановлено, що проявами моторної алалії також є специфічні особливості писемного мовлення: труднощі повторення окремих звуків у мимовільних ситуаціях, пов'язані з апраксією окремих звуків, звукових рядів та первинними порушеннями фонематичного аналізу; труднощі засвоєння складового ряду слова у зв'язку з порушенням механізмів головного мозку. Такі специфічні порушення викликають у дітей системно зумовлені порушення лексико-граматичної сторони мовлення: бідність словника у кількісному відношенні, недостатня диференціація слів за значенням, вузько ситуативний характер, повільний темп оперування знайомими словами, вербальні парафазії. Засвоєння граматичної системи мови найбільш пов'язані з абстрактним мисленням дитини, що відображує закономірності оволодіння мовленнєвою діяльністю (Соботович Є.Ф.). Порушення граматичних систем викликане недостатністю розвитку мовного аналізу і синтезу (фонетичного і морфологічного) внаслідок вибіркової неповноцінності мовленнєво-рухового чи слухового аналізатора. Крім цього, на письмі такі діти припускаються значної кількості помилок: заміни букв за оптичною і графічною схожістю, заміни букв, що відповідають звукам,

близьким за акустичними і артикуляційними ознаками, пропуски, дописування букв і складів в слові тощо.

У дослідженнях Пригоди (Мартинюк) З.С. зазначається, що письмо «як одна із форм мовленнєвої діяльності є важливим засобом комунікації та здобування знань, особливо в період шкільного навчання. Повноцінне опанування ним [письмом] є не тільки освітнім, а і соціальним завданням, оскільки соціальна функція засвоєння норм правопису полягає в опануванні орфографічної грамотності, яка є однією з умов культурної освіти людини. Сформованість уміння учнів грамотно та послідовно формулювати свої думки в усній та писемній формі є важливим компонентом усього процесу навчання, метою якого є забезпечення соціальної інтеграції дітей з різними формами мовленнєвих порушень та формування мовлення як засобу комунікації».⁶

Дослідниця зазначає, що «засвоєння та автоматизація графо-моторних умінь (які забезпечують оволодіння технічною реалізацією письма: правильне відтворення літер, переведення звуків і звукосполучень у букви та буквосполучення, асоціюючи при цьому звуковий, графічний образ слова) відбувається в молодшому шкільному віці. Для учнів із ТПМ провідного значення набувають пізнавальні вміння, які передбачають сформованість здатності вести пошук, сприймати, запам'ятовувати та опрацьовувати інформацію, що потребує розвитку основних психічних процесів. Упродовж усього шкільного навчання відбувається формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що є однією із основних умов оволодіння морфологічним принципом письма» (там же).

Одними із проявів порушень грамотного письма є дизорфографія, що виступає як стійке порушення опанування орфографічної навички, обумовлене недостатньою сформованістю мовленнєвих, мовних та психічних функцій

⁶ Пригода, З.С. (2014). Корекція дизорфографії в учнів 5-6 класів з тяжким порушенням мовлення: методичні рекомендації [Навчальний матеріал]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705609>

(Бартенева Л.І., Данілавічюте Е.А., Корнев О.М., Лалаєва Р.І., Милостивенко Л.Г. та ін.). Дизорфографічні помилки часто поєднуються з порушеннями усного мовлення.

Дослідження Пригоди (Мартинюк) З.С. та інших дослідників «свідчать про стійкі специфічні порушення письма в дітей із мовленнєвими порушеннями, що виявляються в недостатній сформованості орфографічної навички, усного мовлення, психічних процесів тощо». Науковці «зосереджують свою увагу на недостатній сформованості у школярів попереднього та поточного видів контролю, уміння послідовно виконувати орфографічні дії, на недостатньому розвитку орфографічної пильності. У логопедичній літературі розглядають такі види дизорфографій: морфологічна – супроводжується значною кількістю орфографічних помилок, які обумовлені несформованістю морфологічного аналізу; синтаксична – характеризується стійкою нездатністю учнів засвоювати і застосовувати синтаксичні правила на письмі; змішана – включає поєднання орфографічних і синтаксичних помилок, що зустрічаються у писемній продукції учнів. У школярів із дизорфографією спостерігаються труднощі у розв'язанні орфографічних задач, їм складно побачити «небезпечне місце» в слові, підібрати перевірочне слово, добре завчивши правило, учні не можуть застосувати його під час письма» (там же).

За даними науковців, в учнів з труднощами в опануванні знань, умінь і навичок з рідної мови 5 – 15% спостерігається дисграфія – «стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою письма за правилами графіки, тобто керуючись фонетичним принципом, не дивлячись на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність грубих порушень слухового та зорового аналізаторів, а також оптимальні умови навчання» [75]. Дисграфія – це часткове специфічне порушення процесу письма. Особливість дисграфії виявляється в помилках стійкого характеру, які під час письма повторюються. Це можуть бути спотворення чи заміна букв, викривлення звуко-складової структури слова, порушення злитного написання слів і речень, аграматизми тощо [8].

«Причиною виникнення на письмі дисграфічних помилок виступає незасвоєння учнями не етапі опанування грамоти операції звуко-буквеного аналізу слів, нездатність диференціювати фонемографеми за акустико-артикуляційними та оптичними ознаками, недостатня сформованість у них звуко-буквених асоціацій та графічних образів букв. У подальшому це негативно впливає на засвоєння фонетико-графічних та орфографічних умінь і навичок» [75]. Учні з мовленнєвими порушеннями під час формування навички письма припускаються значної кількості помилок. Вітчизняні дослідники виділяють декілька видів помилок: фонетичні, які виникають під час написання слів, що записуються за фонетичним принципом (заміни або змішування на письмі букв, що позначають звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками такі як, голосні, приголосні дзвінки і глухі, свистячі – шиплячі, тверді та м'які тощо; пропуски букв, спотворення звукового складу слова; уподібнення звуків при написанні букв). Графічні та оптико-просторові помилки (неточності у накресленні букв, заміни на письмі букв, схожих за своїми оптико-просторовими або кінетичними ознаками. Лексико-граматичні помилки, які пов'язані з незасвоєнням морфологічного принципу письма або із загальним недорозвитком мовлення (морфологічні, синтаксичні, пунктуаційні, семантичні помилки) (Гопіченко О.М., Данілавічюте Е.А., Соботович Є.Ф. та ін.).

У дослідженнях Ільяної В.М. щодо опанування навички читання учнями молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення відмічається, що дітей «з алалією, дизартрією, з поліморфною дислалією та ринолалією об'єднує те, що у них досить низький рівень розвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення. У дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями виникає велика кількість специфічних помилок вже на початкових етапах оволодіння навичкою читання. Ці помилки носять не хаотичний, а стійкий характер і залишаються досить тривалий час (місяці і навіть роки). Неоднорідність порушень з боку усного та писемного мовлення дітей означає, що помилки в читанні мають, можливо, різні причини та

механізми їх виникнення» [21]. Порушення читання позначаються як дислексія – часткова специфічна вада процесу читання, яка виявляється в помилках, що повторюються і мають стійкий характер [8].

Досліджуючи психологічні основи успішного оволодіння навичкою читання, автор розробила та впровадила схему психологічної структури читання, в якій представлено діяльність аналізаторних систем, їх взаємодія та функції і операції, які задіяні у процесі розпізнавання графічних одиниць. Ільяна В.М. визначає основні умови успішного оволодіння навичкою читання: «достатній рівень мисленнєвої діяльності, сформованість усного мовлення, фонетико-фонематичної сторони (звуковимова, слухова диференціація фонем, фонематичного аналізу та синтезу), лексико-граматичного аналізу та синтезу, лексико-граматичної будови, достатній розвиток просторових уявлень, зорового аналізу синтезу та мнєзису» [20; 21]. Також зазначається, що важливим чинником для розуміння прочитаного є достатній рівень розвитку лексико-граматичної сторони мовлення та мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

До того ж зазначені, а також інші висновки розкривають специфічні особливості опанування читацької навички учнями молодших класів із ТПМ: дизартрія, ринолалія, алалія та тяжкими формами заїкання, ускладненими ЗНМ. Зокрема, дослідницею виділено окрему групу учнів 2-4 класів, у яких своєрідність механізму дислексії спричинена таким первинним мовленнєвим порушенням, як сенсомоторна та моторна алалії. Встановлено, що «з одного боку, низький рівень слухових функцій та операцій перешкоджає формуванню достатнього рівня фонематичних процесів, що і зумовлює заміни за акустико-артикуляційною ознакою. З другого – цей механізм ускладнюється значним зниженням зорових функцій та операцій (на різних за складністю видах матеріалу), що призводить до помилок за графічною схожістю».⁷

⁷ Ільяна, В.М. (2010). Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. <https://lib.iitta.gov.ua/712741/1/>

У результаті дослідження Ільяною В.М. отримано експериментальні дані про те, що «рівень сформованості навички читання у більшості молодших школярів із ТПМ є недостатнім, про що свідчать знижені за усіма параметрами показники технічної сторони читання (швидкість, тип читання, правильність, виразність, інтонування), недосконалість усвідомлення прочитаного матеріалу, а також особливості перебігу процесів ієрархічно більш низького рівня – впізнавання та розрізнення друкованого варіанту графем. З'ясовано, що більшості учнів з тяжкими порушеннями мовлення притаманний уповільнений темп читання переважно складами та складами і словами. Читацька діяльність характеризується малоінтонованістю, наявністю значної кількості помилок таких як заміни, пропуски, перестановки, додавання зайвих букв та складів, спотворення слів, недочитування, семантичні помилки, неправильне наголошування. Встановлено, що такі типи помилок, як заміни, пропуски та додавання є найбільш чисельними, з часом не зникають, і рівень зниження їх кількості незначний. У процесі дослідження виявлено високий ступінь кореляції між кількістю вищезазначених помилок та якістю розуміння прочитаного: недостатньому усвідомленню письмового повідомлення неодмінно передують його неправильне прочитування. Випадки неточного розпізнавання ізольованих друкованих знаків, зафіксовані під час експерименту, свідчать про недостатньо сформовані уявлення та взаємозв'язки між відповідними графемами та фонемами внаслідок порушень мовленнєвого розвитку» [20]. Автор розглядала і спеціально досліджувала припущення, «що причина помилок у читанні полягає у недостатньому рівні сформованості основних компонентів психологічної структури читання», і зосередилася на особливостях вербальних і невербальних психічних функцій, які забезпечують процес читання.

У дослідженні Ільяної В.М. зроблено висновок про те, «що ступінь кореляції дислексичних помилок з особливостями розвитку усного мовлення, – з одного боку, та своєрідністю функціонування аналізаторних систем, що обслуговують процес читання, – з другого. На цій основі виявлено, що природа дислексичних помилок (замін, пропусків, додавань) пов'язана із недостатністю різних за рівнем розвитку зорових функцій (починаючи або з більш низького, що характеризується результатами виконання завдань на абстрактному матеріалі, або з більш високого рівня, що проявляється на матеріалі графем), слухових функцій (сприймання, уваги, пам'яті, контролю) та фонематичних процесів (починаючи з перцептивного рівня сприймання в одних випадках, чи рівня уявлень, фонематичного аналізу – в інших), зниження та особливості функціонування яких розкривають своєрідність механізмів дислексії у молодших школярів із ТПМ» [20]. Наведені дані дозволили «вперше виявити специфіку диференційованих механізмів дислексій у дітей з різними мовленнєвими порушеннями», розробити на цій основі методику корекційного впливу, що важливо при створенні програм розвитку дітей в умовах спеціального та інклюзивного навчання.

Особливості перебігу процесу читання в учнів 2-4 класів із дитячим церебральним паралічем досліджувалися у роботах Аркадьєвої О.О., де встановлено: «наявність дезінтеграції у діяльності пропріоцептивного (його мовнорухової складової), оптичного і акустичного аналізаторів, яка, у свою чергу, виступила першопричиною виникнення помилок читання; різні механізми порушень можуть спричинювати однакові типи помилок читання».⁸ Завдяки таким висновкам розробляються відповідні спеціальні методики формування навичок читання в системі корекційно-пропедевтичного впливу.

⁸ Аркадьєва, О.О. (2015). Формування навичок читання в учнів 2-4 класів із дитячим церебральним паралічем з використанням інформаційних технологій. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

РОЗДІЛ III

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ, ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕР

Відомими науковцями в галузі логопедії був досліджений зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку, що обумовлює специфічні особливості мислення та своєрідність інтелектуального розвитку учнів із тяжкими порушеннями мовлення. У таких дітей виявляються певні особливості мисленнєвої діяльності: недорозвиток операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації; труднощі розуміння причинно-наслідкових зв'язків, побудови умовиводів. Тяжкі мовленнєві порушення при алалії можуть різною мірою впливати на ті чи інші компоненти психіки в цілому, на розумовий розвиток, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, що обумовлено тісним взаємозв'язком мовлення і мислення та обмеженістю соціальних, зокрема мовленнєвих, контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною навколишнього.

У спеціальній літературі є дані стосовно інтелектуальних можливостей та особливостей перебігу психічних функцій дітей з тяжкими порушеннями мовлення (Андрусишина Л.Є., Рібцун Ю.В., Соботович Є.Ф., Тарасун В.В., Тищенко В.В. та ін.). Деякі автори відмічають у дітей складний і неоднозначний характер інтелектуальних порушень. Значна кількість протиріч у дослідженнях свідчить про складність і недостатнє вивчення проблеми, одна з яких полягає у питаннях про залежність мовленнєвих порушень і особливостей психічного розвитку, про питому вагу мовленнєвого порушення у картині наявних відхилень психічного розвитку тощо. Зв'язок мовлення з іншими сторонами психічного розвитку розглядається авторами в тому аспекті, що у дітей із моторною алалією спостерігається затримка психічного розвитку: зниження інтелектуальної активності, інфантильність, конкретність мислення, швидке психічне виснаження, емоційна нестабільність, відсутність стійкого інтересу до знань, зниження словесної пам'яті та інше [48].

У працях Соботович Є.Ф. розкрито особливості психічного розвитку дітей з алалією, у котрих інтелектуальні можливості маскуються тяжким мовленнєвим порушенням, а відхилення в інтелектуальному розвитку дітей з алалією мають складний характер з різним ступенем прояву. У працях автора доведено, що у дітей з алалією порушення системи вербального інтелекту переважно має вторинний характер, яке проявляється в труднощах виконання інтелектуальних дій і задач з участю словесно-логічного мислення з оформленням відповіді у словесній формі. У той же час усі інші психічні функції розвиваються нормально. Ці дані входять в комплексне психолого-педагогічне вивчення дітей з алалією: аналіз анамнестичної карти розвитку, обмеження психічних процесів (уваги, сприймання, пам'яті, контролю різної модальності, моторики), усіх систем мовлення; особливості мисленнєвої діяльності; спостереження за особливостями поведінки дитини і її емоційно-вольової сфери, соціалізації [55].

Вторинні прояви системи вербального інтелекту проявляються в наступному: несформованість міркувань, зниження вербальної пам'яті, усіх розумових дій, які спираються на порушене мовлення (обмежене, нерозгорнуте, незв'язне власне висловлювання). На фоні цього смислова програма висловлювання – смислові, причинно-наслідкові зв'язки між предметами і явищами можуть встановлюватися дитиною правильно, але вона не може їх виражати через мовні утруднення. Тому таким дітям важко передати засвоєний матеріал у словесному оформленні, у формі зв'язного висловлювання, роздумів, розповіді. Діти з моторною алалією труднощами оволодівають дією фонематичного аналізу і тому їм важко оволодіти грамотою. У них знижені операції виконання дій за аналогією та переносу на мовному матеріалі. Наприклад, засвоївши якесь закінчення, використовують його нерегулярно, тобто не переносять на інші випадки для вираження аналогічного змісту. Такі випадки пов'язані з тим, що діти не встановлюють звуковий образ слів, коли

потрібно оперувати звуковим і морфологічним складовим слова, а цей склад нестійкий.

Разом з тим психічний розвиток дітей з алалією має специфічний перебіг не тільки через вторинне зниження. Як зазначалося, моторна алалія спричинена органічним ураженням специфічних мовленнєвих механізмів, яке відбувається у внутрішньоутробному, дородовому або післяродовому періоді, коли розвиток мозку ще не завершився. Тому у таких дітей відмічаються ознаки психічного інфантилізму: емоційно-вольова незрілість, дитяча поведінка, низький рівень аналітико-синтетичної діяльності, недостатність деяких психічних функцій та сторін поведінки [48].

Дослідження Андрусишиної Л.Є. розкривають особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. В опублікованих та популяризованих працях автора фундаментально проаналізовано і розкрито психологічні мовленнєві механізми, стан операцій мислення, різних видів пам'яті, уваги, які обумовлюють особливості інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку із ЗНМ. Результати дослідження показали, що «інтелектуальний розвиток дітей із ЗНМ визначається через сформованість процесів мислення, пам'яті, уваги та їх співвідношенням з фонологічним, лексико-семантичним, морфологічним і синтаксичним рівнями мовлення» [2, с. 13]. Системний характер порушень пізнавальних процесів у дошкільників із ЗНМ проявляється у недостатності та у деяких випадках патологічності операцій мислення, пам'яті, уваги.

Отже, описані специфічні психологічні особливості дітей з моторною алалією дають змогу враховувати стан пізнавальної діяльності в створенні програми допомоги.

Структурні компоненти усного мовлення (лексичний, граматичний, фонетико-фонематичний) відіграють важливу роль у формуванні комунікативної компетенції – це вибір і реалізація програми мовної поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в обставинах в процесі

спілкування, вмінні класифікувати ситуації залежно від теми, комунікативних установок.

Оволодіння здатністю до мовленнєвого спілкування створює передумови для специфічних людських соціальних контактів, завдяки яким формуються та уточнюються уявлення дитини про навколишнє середовище, удосконалюються форми його відображення. Опанування дитиною мовлення сприяє усвідомленню, плануванню та регуляції її поведінки. Мовленнєве спілкування створює необхідні умови для розвитку різних форм діяльності та участі в колективній праці.

Порушення мовлення, обмеженість мовленнєвого спілкування часто негативно впливають на формування особистості дитини, викликають психічні напруги, специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяють розвитку негативних якостей характеру (сором'язливості, нерішучості, замкнутості, негативізму, почуття неповноцінності) (Гончарук Л.Є., Зайцева Л.А., Мамайчук І.І., Мартиненко І.В., Обухівська А.Г., Рібцун Ю.В., Сак Т.В. та ін.). Порушення мовлення тією чи іншою мірою (залежно від характеру цих порушень) впливають на діяльність та поведінку дитини, негативно позначаються на формуванні всього психічного життя. Вони ускладнюють спілкування з оточуючими, нерідко заважають правильному формуванню пізнавальних процесів.

У дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями відмічаються специфічні прояви емоційно-мотиваційної та вольової сфер, оскільки саме в них відображаються особистісні та психічні зміни. Гармонія чи дисгармонія цього боку психіки визначають усе життя дитини, її психічний розвиток, спілкування, діяльність. Часто те чи інше порушення вищих психічних функцій тягне за собою особистісні розлади, а деформація особистості призводить до відставання у розвитку когнітивної сфери. Мовленнєві порушення часто спричиняють низку вторинних відхилень, які створюють картину деструктивного розвитку дитини в цілому.

Для дітей тяжкими порушеннями мовлення, що мають нормальний слух та збережений інтелект, притаманне різке обмеження засобів мовленнєвого спілкування. Такі діти мають неповноцінний мовленнєвий запас, у деяких випадках спілкування зовсім неможливе. Незважаючи на те, що більшість таких дітей здатні розуміти звернене до них мовлення, самотійно вони неспроможні спілкуватися з оточуючими вербально. Це призводить до складного становища дітей у колективі: вони цілковито або частково позбавлені можливості брати участь в іграх з однолітками, у контактах з дорослими. Розвивальний вплив спілкування виявляється в таких випадках мінімальним. Тому, незважаючи на достатні можливості розумового розвитку, у дітей виникає вторинне відставання психіки, що іноді дає привід неправильно вважати їх неповносправними у інтелектуальному відношенні. Це враження посилюється труднощами у оволодінні грамотою та математичними знаннями.

Науковці наголошують, що недоліки мовлення дітей з моторною алалією спричиняють несформованість комунікативних здібностей, умінь і навичок міжособистісного спілкування та комунікативної компетентності загалом (Баранець, І.В., Мартиненко І.В., Рібцун Ю.В., Січкачук Н.Д., Соботович Є.Ф., Тищенко В.В. та ін.). Адже саме порушення вербального спілкування, бідність мотиваційних засад, недостатнє володіння комунікативними вміннями, недорозвинення комунікативно-пізнавальних здібностей, що виступають основою адаптації людини до соціального середовища, комунікативна пасивність є основною тенденцією у становленні комунікативної діяльності дітей з алалією (Мартиненко І.В.). У цьому контексті загальною рисою для таких дітей є відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у ситуації взагалі або вузькоситуативно з допомогою дорослого, розлади поведінки, труднощі у контактах, підвищена емоційна стомлюваність. Це вимагає цілеспрямованого процесу навчання засобів спілкування і умінь їх застосовувати на практиці. Крім цього, саме

спілкування є дієвим засобом закріплення нових мовленнєвих умінь і навичок, розвитку зв'язного мовлення.

Усвідомлення власної неповносправності у спробах спілкування часто призводять до змін характеру дитини з такими проявами: бурхливі емоційні прояви, порушення поведінки у вигляді розгальмованості або навпаки – загальмованості (апатія, млявість, нестійкість довільної уваги) залежно від локалізації органічного ураження кори головного мозку (Візель Т.Г., Лурія О.Р., Соботович Є.Ф. та ін.) та від умов, у яких виховується дитина. Наявність органічного ураження мозку обумовлює те, що ці діти швидко виснажуються та пересичуються будь-яким видом діяльності, тобто швидко стомлюються. Стомлення накопичується впродовж дня до вечора, а також до кінця тижня. Таким дітям важко зберігати посидючість, працездатність та довільну увагу на занятті, уроці. Вони характеризуються дратівливістю, підвищеною збудженістю, моторною розгальмованістю, не можуть спокійно сидіти, смикають щось у руках, рухають ногами тощо. Вони емоційно нестійкі, настрої швидко змінюється. Нерідко виникають розлади настрою з проявами агресії, нав'язливості, занепокоєння. Значно рідше у них спостерігається загальмованість і млявість.

Розглядаючи причини виникнення невротичних рис характеру у дітей з моторною алалією, дослідники пов'язують їх з несприятливими соціальними умовами, з недобррозичливим ставленням до дитини з боку оточуючих дорослих і однолітків, з неправильно обраним стилем виховання. Страх помилитися та визвати насмішку оточуючих призводить до зниження мовленнєвої активності дітей з моторною алалією, до відмови від вербального спілкування. Усвідомлення власного мовленнєвого розладу здатне породжувати як дисгармонічні риси характеру, так і різні невротичні симптомокомплекси [58]. Дітям з тяжкими порушеннями мовлення притаманні нестійкість інтересів, знижена мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкуванні з навколишніми, у

налагодженні контактів зі своїми однолітками, труднощі формування саморегуляції та самоконтролю. Так, у дітей із сенсорною алалією розвиток особистості часто відбувається по невротичному типу: відмічаються замкнутість, негативізм, емоційна напруженість. Діти образливі, плаксиві, для них характерна підвищена вразливість, невпевненість у собі та у своїх можливостях. Часто у дітей із сенсорною формою алалії спостерігається підвищена збудливість; дратівливість; надмірна моторна активність. Дитині важко висидіти на місці, складно тривалий час концентрувати увагу на навчальному чи діагностичному матеріалі. Довгий час у шкільному віці в них переважають ігрові мотиви. Підвищеній дратівливості сприяють труднощі розуміння навколишніми їхнього мовлення. Діти із сенсорною алалією важко сприймають вербальну інформацію. Вони не можуть довго слухати, коли їм щось читають або розповідають. Не розуміючи змісту, вони втрачають інтерес і перестають слухати. Нові слова і структури дитина засвоює повільно, до мовлення не критична, в поведінці хаотична, діє часто імпульсивно.

У дошкільних навчальних закладах дитина з мовленнєвими порушеннями піддається глузуванню, образливим зауваженням, вихователі стараються таких дітей не залучати до участі у дитячих святах та концертах, активній діяльності на заняттях та поза ними. Дитина ображена, вона не відчуває себе рівною серед інших дітей. Поступово така дитина віддаляється від колективу, замикається в собі. Вона старається відмовчуватися, не брати участь в іграх з активним мовленнєвим супроводом.

Таким чином, розвиток особистості зумовлений не тільки суто мовленнєвим порушенням, але і тим фактом, що дитина усвідомлює свою особливість і відчуває інше ставлення до неї з боку однолітків і дорослих. Пристосовуючись до своєї вади через внутрішні відчуття та поведінку, дитина формує певні захисні механізми, які накладають відбиток на розвиток її особистості. Разом з тим, застосування спеціальних форм психологічної допомоги, поряд з корекційною логопедичною роботою, спрямованою на

виправлення мовленнєвих порушень, значно згладжує прояви вторинних прояві та сприяє повноцінному розвитку особистості дитини.

Саме тому питання надання допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями набуває особливого значення при розробленні адекватного змісту корекційної навчально-виховної роботи, у процесі якої необхідно враховувати різноманітні особливості психічних процесів, станів і властивостей особистості.

РОЗДІЛ ІV

АЛГОРИТМ ОБСТЕЖЕННЯ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ

Дослідження мовлення відбувається як за класичними загальноприйнятими методиками, так і за авторськими методиками, спрямованими на визначення особливостей усного і писемного мовлення (Ільяна В.М., Данілавічюте Е.А., Пригода З.С., Рібцун Ю.В., Соботович Є.Ф., Тищенко В.В., Трофименко Л.І. та ін.). Ці методики спрямовані на виявлення:

– загального рівня мовленнєвої і психічної функції, особливостей вищих психічних функцій та операцій, які забезпечують процес формування мовлення при порушеному онтогенезі (Андрусишина Л.Є., Баранець І.В., Соботович Є.Ф., Тарасун В.В., Тищенко В.В. та ін.);

– фонетико-фонематичної складової усного мовлення (Гаврилова Н.С., Соботович Є.Ф., Рібцун Ю.В. та ін.);

– лексичного запасу, граматичного ладу (Коломієць Ю.В., Рібцун Ю.В., Трофименко Л.І. та ін.).

– операціональних і функціональних передумов писемно-мовленнєвої діяльності (Аркадьева О.О., Голуб Н.М., Бартенєва Л.І., Данілавічюте Е.А., Ільяна В.М., Мартинюк З.С., Соботович Є.Ф., Чередніченко Н.В. та ін.)

Завданнями на початковому етапі обстеження є: виявлення особливостей психічного розвитку; виявлення мовленнєвих порушень при алалії (як усної, так і письмової форм), визначення структури порушення з метою розроблення оптимальних диференційованих шляхів їх подолання та надання кваліфікованої

педагогічної допомоги в закладах освіти з різними формами навчання і вдома. Також обстеження проводиться з метою встановлення труднощів та помилок у процесі опанування знань, на подолання яких повинна бути спрямована відповідна корекційна робота.

Якщо на консультацію приводять дитину раннього віку, у якої є проблеми мовленнєвого розвитку, наприклад, дитина чує, але не говорить, то виявити алалію в ранньому віці доволі важко, хоча певні ознаки, що можуть вказувати на алалію, можна помітити в 3 роки. У більш старшому дошкільному віці обстежується усне мовлення, його особливості. Під час обстеження учнів шкільного віку додатково перевіряються навички писемного мовлення (читання, письмо).

IV. 1. Дослідження загального рівня розвитку дитини та стан її мисленнєвих операцій

З метою виявлення особливостей розвитку дитини здійснюється: вивчення загального рівня розвитку і стан мисленнєвих операцій, обстеження усіх сторін мовлення, дослідження діяльності аналізаторів, які беруть участь у формуванні мовлення, спостереження за особливостями поведінки дитини і її емоційно-вольової сфери.

Із попередньої бесіди з батьками нерідко виявляється, що дитина не вміє користуватися словесними формами спілкування і відповідає на запитання дорослого мімікою, жестами, діями, окремими звуконаслідуваннями або лепетними словами. У зв'язку з цим дослідження необхідно проводити поетапно.

1. Виявлення рівня когнітивного розвитку:

- стан мисленнєвих процесів;
- стан емоційно-вольової сфери.

2. Виявлення рівня сформованості усного мовлення:

- імпресивного мовлення (розуміння, сприймання зверненого мовлення);
- експресивного (активного, самостійного) мовлення дитини.

3. Виявлення особливостей писемного мовлення.

4. Алгоритм відмежування алалії від інших порушень.

Перш за все важливо викликати і підтримати у процесі обстеження емоційно позитивний настрій дитини, сприятливий для спілкування. Бажано, щоб виявлення засобів мови, якими володіє дитина, проводилось в ігровій формі. Правильно організоване спостереження за ігровою діяльністю дитини допомагає встановити її коло знань і уявлень про орієнтування в довкіллі, в часі, соціальному житті, явищах природи, рослинного і тваринного світу тощо. Інструментарієм для обстеження повинні стати іграшки, предмети, яскраві картинки із зображенням предметів і їх дій.

При обстеженні немовленнєвих дітей або дітей, які знаходяться на низькому рівні мовленнєвого розвитку, гру чи завдання необхідно облаштувати таким чином, щоб дитина у відповідь на запитання або прохання педагога могла виконати певні дії, тобто на предметно-практичному рівні без вираження відповіді у словесній формі. Таким чином перевіряється невербальний інтелект.

Зважаючи на те, що в наукових дослідженнях досі існують протиріччя з приводу інтелектуального розвитку дітей з алалією, питання взаємозв'язку мовленнєвого порушення і особливостей психічного розвитку залишаються актуальними. Визначаючи інтелектуальний стан дитини з алалією, надважливо правильно визначити індивідуально-психологічні особливості дитини, від чого залежатиме правильна організація навчання.

Загальний рівень мовленнєвого розвитку, що забезпечує можливості засвоєння знань, а також збереження і використання необхідної інформації і обмін нею, вимагає сформованості усіх мовних одиниць (фонем, морфем, слів, речень), їх значень, зовнішньої сторони, а також засвоєння мовних закономірностей їх поєднання. Для визначення рівня мовленнєвого розвитку немає необхідності перевіряти засвоєння дитиною усіх зазначених структур окремо. Їх сформованість може бути виявлена під час дослідження імпресивного і експресивного зв'язного мовлення дитини. Рівень їх

сформованості є інтегративним показником рівня мовленнєвого розвитку дитини в цілому. Але в деяких випадках для отримання більш детальних даних про мовленнєвий і психічний розвиток дитини з алалією важливими є результати отриманого дослідження їх окремих показників.

Щоб зробити обстеження більш ефективним і комплексним, один і той же матеріал можна використовувати для виявлення у дитини слів різних лексико-граматичних категорій. Так, наприклад, пред'являючи дитині зображення неістот (машина, літак, будинок, чашка тощо) або істот (птаха, дитина, собака тощо), разом із запитаннями, що стимулюють назву предмета, їй пропонують і запитання, що виявляють знання слів на позначення властивостей, якостей чи дій предмета. З цією метою дитині пропонується виконати завдання: «Назви, хто (що) намальований (намальовано) на малюнку? Хто (що) робить? Що робить? Чим? Де? Який це предмет? Скільки? Порахуй і скажи» тощо.

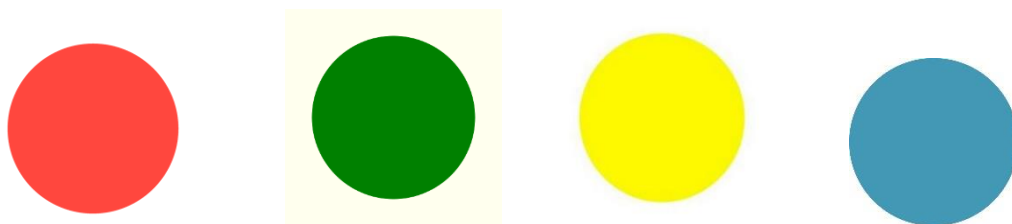
Далі ми представимо основні і показові завдання, спрямовані на дослідження різних мисленнєвих операцій на немовленнєвому матеріалі і облаштовані з урахування вікових можливостей дітей (за Соботович Є.Ф.) [47; 49; 55].

Дослідження рівня узагальнень

Для дослідження рівня узагальнень дитині пропонуються завдання на класифікацію предметів за кольором, формою, величиною, логічними категоріями. Завдання пропонуються з урахуванням віку дитини.

Класифікація за кольором

1. Педагог розкладає перед дитиною кружечки різного кольору.



Дитині потрібно розкласти кружечки різного кольору без називання їхнього кольору під аналогічним рядом.

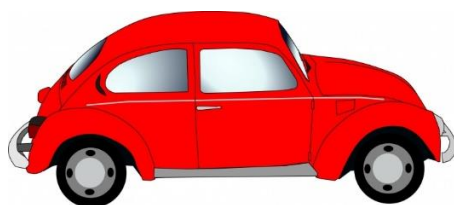


Набір кольорових
кружечків
для розкладання

2. Педагог розкладає картинки з однаковими предметами, але різного кольору.



Дитині пропонується розкласти під ними картинки інших різних предметів відповідного кольору. Наприклад:



3. Педагог розкладає картинки різних предметів різного кольору.

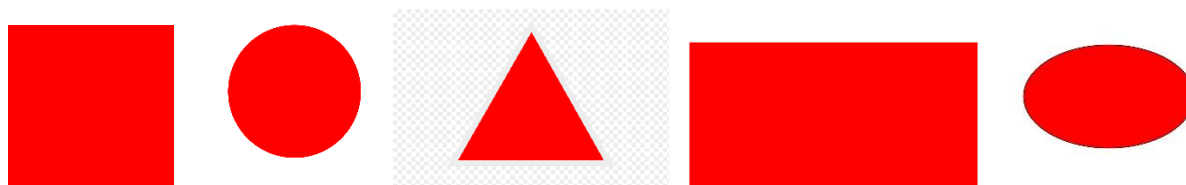


Дитині пропонується розкласти запропоновані картинки різних предметів таких же кольорів під заданими. Наприклад:



Класифікація предметів по формі

1. Педагог розкладає різні геометричні фігури однакового кольору.



Дитині дають аналогічний набір фігур, тільки різного кольору. Дитина повинна самостійно розкласти фігури під заданим рядом без урахування кольору.



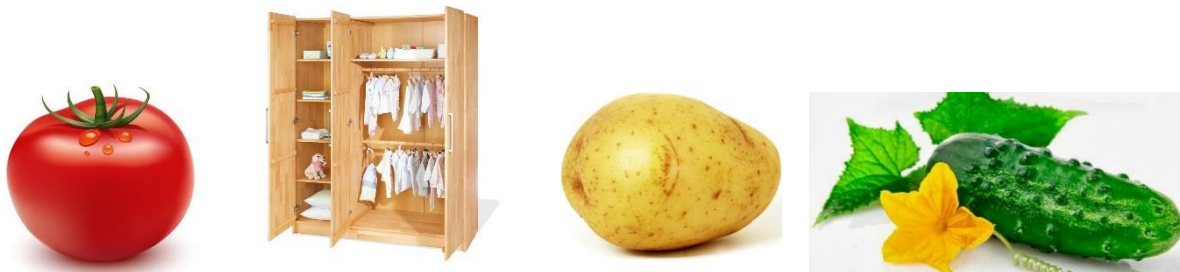
Узагальнення за логічними категоріями

1. Педагог розкладає ряд картинок різних логічних груп. Наприклад.



Далі групування проводить сама дитина, розкладаючи запропоновану групу аналогічних картинок відповідно до логічної групи.

2. Гра «3-й (або 4-й) зайвий». Наприклад, далекі диференціювання. Овочі – меблі.



Близькі диференціювання. Транспорт пасажирський – вантажний (або фрукти – овочі, одяг – взуття, птахи свійські – птахи дикі, одяг зимовий – одяг літній).

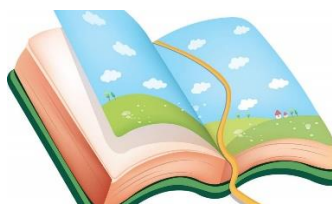
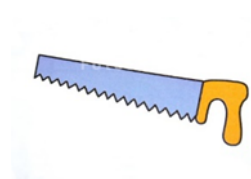


3. Дитині старшого дошкільного або молодшого шкільного віку дають набір картинок з різних логічних категорій. Пропонується самостійно згрупувати їх. Дитина самостійно обирає принцип групування (за кольором, призначенням, асоціацією тощо), що являється показником рівня узагальнень дитини.

Також з цією метою використовується незнайомий діагностичний матеріал, угрупуванням якого дитина, можливо, не займалася. Наприклад, картинки із зображенням джерела світла (сонце – свічка – лампа), житло (шпаківня – будинок – гніздо), музичні інструменти (гітара – скрипка – піаніно), інструменти (молоток – пила – обценьки), джерела води (річка – колодязь – кран), засоби обігріву (рукавички – камін з вогнем – гарячий чай) тощо (залежно від рівня інтелектуального розвитку дитини).

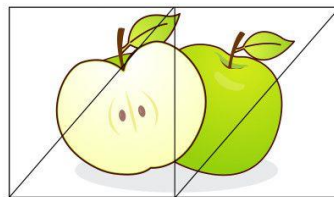
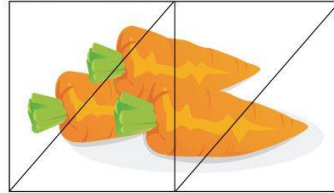
Встановлення смислового зв'язку між предметами і явищами

1. «Добери пару». Педагог викладає картинку (замок, гаманець тощо), дитина повинна вибрати відповідний предмет, який підходить, із запропонованих.





2. Зібрати розрізні картинки.

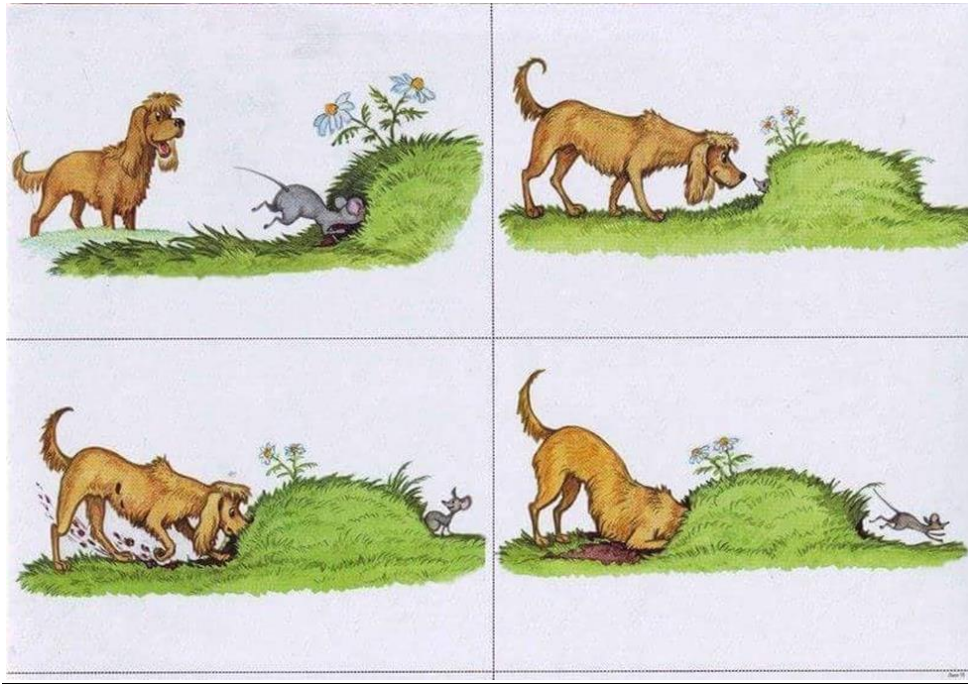


3. Розуміння причинно-наслідкових зв'язків. На невербальному рівні: розкласти сюжетні картинки в певній послідовності. Виконання такого завдання дає можливість виявити стан симультанного синтезу.



3.1. Для виконання наступного завдання (на вербальному рівні) з дитиною проводиться попередня бесіда. Необхідно пояснити, що собака може спіймати і з'їсти мишку. Дати відповіді на запитання: «Що сталося? Чому собака не спіймав мишку? Чому мишка забігла в нірку? Чи вдалося собаці спіймати мишку? Що сталося з мишкою?»

Хитра мишка



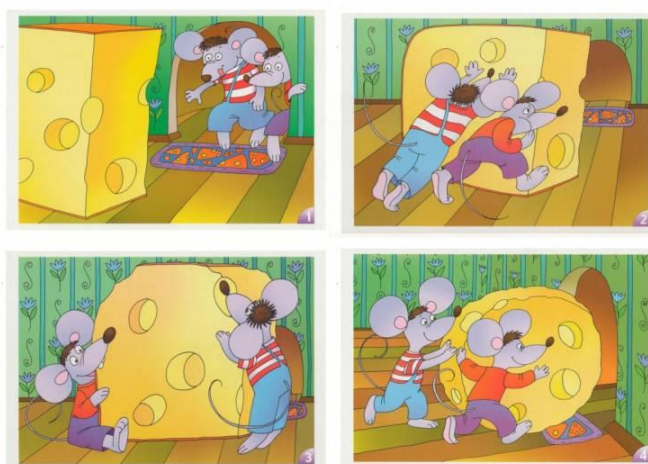
3.2. Педагог розкладає перед дитиною серію картинок, коментує намальоване, але без підказок і пояснень, як у попередньому завданні. Дати відповідь на запитання: «Хто допоміг зайчику дістати моркву?»

Зайчик і морква



3.3. Дати відповідь на запитання «Чим закінчилася історія з сиром? Як мишенятам вдалося забрати сир?»

Винахідливі мишенята



Усі отримані дані у результаті виконання завдань аналізуються відповідно до таких критеріїв:

– виконання пред'явлених завдань відповідно віковим можливостям, доступність виконання завдань;

– самостійність виконання завдань; гнучкість, легкість; готовність приймати і використовувати допомогу, кількість підказок; здатність до логічного переносу;

– розуміння принципів і системи виконання завдання; випадкові помилки у виконання завдань, викликані недостатністю уваги, самоконтролю, нагромадження і великий обсяг завдань;

– спосіб виконання завдань (імпульсивність, виконання завдання без прагнення його осмислення, безпомилкове виконання завдання);

– відмова від виконання завдання, неможливість, помилкове виконання, вибіркового рівня зниження виконання завдання.

Недоліки виконання наведених завдань можуть розцінюватися як зниження інтелектуального розвитку. Але для дітей з алалією характерним є вибіркоче порушення окремих систем мовлення (вербального інтелекту), зорово-просторового гнозису, орального праксису (кінестетична апраксія), симультанних синтезів, що і складає диспропорцію розвитку [56].

IV. 2. Дослідження усного мовлення

Розділ присвячено технологіям виявлення порушень лексичних, граматичних, фонетичних та фонематичних засобів усного спонтанного мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема з алалією. Віковий діапазон охоплює дошкільний вік і молодший шкільний вік, оскільки до ІРЦ та навчальних закладів первинно звертаються батьки для консультування, задоволення потреб і надання освітніх послуг дітям різних вікових груп. Так само корекційна робота з подолання тяжкого порушення мовлення триває протягом усього процесу навчання дитини в закладах освіти різного типу.

За даними науковців, у 5 років дитина з типовим мовленнєвим розвитком практично оволодіває основними законами морфології і синтаксису, правильно вибудовує прості і складні речення. Однак у деяких випадках у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку рівень сформованості лексико-граматичних, фонологічних засобів мови можуть значно відрізнятись: від повної неспроможності користування мовленням для передачі думок і комунікації (при відносному збереженні розуміння зверненого мовлення) до незначних проявів мовленнєвого недорозвитку зі специфічним перебігом формування.

Словниковий запас деяких дітей складається лише із невеликої кількості звукокомплексів, які використовуються дитиною для позначення лише конкретних предметів і дій. У інших дітей спілкування здійснюється за допомогою постійних, хоча і викривлених загальноприйнятих слів, словосполучень. По змісту запас цих слів деякою мірою різноманітний, хоча і обмежений. Разом із бідністю лексичного запасу і порушенням його використання обмежене і неточне розуміння значення слів, неправильне їх використання в мовленні, що часто призводить до заміни одного слова іншим. Як правило, недорозвиток лексичних засобів у таких випадках поєднується з несформованістю граматичних засобів мови. У їх висловлюваннях відмічаються специфічні помилки граматичного оформлення.

Незважаючи на різні рівні сформованості лексичних і граматичних засобів мови, у багатьох випадках наявний обмежений словниковий запас, своєрідність певних відхилень у його використанні та стійкі аграматизми, що зазвичай спостерігається у дітей із загальним недорозвитком мовлення, обумовленим алалією.

Первинні спостереження за мовленням дитини дозволяють тією чи іншою мірою міркувати про стан лексичних, граматичних, фонологічних засобів мови, які вона використовує у спілкуванні. Якщо у процесі усного спілкування у мовленні дитини має місце обмежений словниковий запас, проявляються неточності у використанні слів, заміни, спостерігається неправильне граматичне і фонетичне оформлення висловлювання, то виникає необхідність більш глибокого, спеціального дослідження. У процесі обстеження встановлюється ступінь прояву, характер, вид порушень, що дає можливість визначити стратегії корекційно-розвиткової роботи.

Представлена методика дослідження охоплює показові параметри для виявлення специфічного функціонування мовлення при алалії. Детальне обстеження окремих показників, функцій і операцій можна додатково проводити за спеціальними методиками, які представлені в спеціальній літературі.

Дослідження стану сформованості лексико-граматичної сторони мовлення є одним із центральних моментів у виявленні особливостей мовленнєвого розвитку дитини та визначення шляхів навчання. У процесі обстеження виявляється рівень граматичного (синтаксичного і морфологічного) оформлення висловлювання. Під час обстеження лексичної, граматичної систем важливо встановити, як дитина оволодіває різною за складністю семантикою мовних знаків (лексичних, морфологічних, синтаксичних), що залежить від певного рівня розвитку її мислення. Інформативне значення має визначення граматичних конструкцій, які виражають різні види зв'язків і відношень і які

доступні дитині. Особливості формування фонологічної сторони мовлення у дітей з алалією проявляються в порушеннях формування звукових образів слів.

Залежно від результатів обстеження буде намічено той чи інший шлях подолання порушень лексико-граматичних, фонетичних засобів мови у дітей з мовленнєвими і освітніми потребами.

Одним із першочергових завдань є з'ясування стану сформованості усного мовлення дітей, а саме детальне вивчення лексичної, граматичної (зокрема морфемних знань, системи різних форм слів і словосполучень), синтаксичної, фонологічної систем мови.

Комплексне діагностичне дослідження особливостей мовленнєвого розвитку дітей дозволяє виявити характер та інтенсивність труднощів засвоєння знань, опанування освітніх навичок, зробити висновок про їхні можливі причини і на підставі цього висновку сформулювати цілі і задачі корекційно-розвиткової роботи. Ефективна корекційна програма може бути побудована лише на основі ретельного психолого-педагогічного обстеження [26].

З метою виявлення особливостей стану мовленнєвої діяльності дитини та уточнення більш диференційованого мовленнєвого порушення вчитель-логопед проводить широке і розгорнуте дослідження. Для цього перевіряється стан усіх сторін мовлення. Але перед тим, як розпочати спеціальне дослідження мовленнєвої діяльності дитини, необхідно визначити, які види мовлення (імпресивне, експресивне) є порушеними.

Діагностичне значення має співставлення рівнів розвитку імпресивного й експресивного мовлення. Дослідження в першу чергу імпресивного мовлення пов'язано із розумінням дитиною мовлення, звернутого до неї. Відмічається обсяг слів, які дитина розуміє, розуміння значення граматичних форм і різного роду синтаксичних конструкцій. Перевіряється рівень розвитку розуміння слів, які є в активному словнику дитини, тобто не тільки їх предметна співвіднесеність, але і відповідні поняття, які стоять за цим словом. З'ясовано, що у дітей з моторною алалією спостерігається невідповідність між достатнім

розумінням значення слів та можливістю їх називати внаслідок нестійкості звукових образів слів. труднощів відтворення словарного ряду. Саме цим і пояснюється бідність активного словника дітей.

Додаткові завдання, спрямовані на виявлення особливостей усного мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення, представлені у навчально-методичному посібнику «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення». ⁹

IV. 2. 1. Дослідження імпресивного мовлення

Порушення лексичної ланки мовленнєвої діяльності в дітей із тяжкими порушеннями мовлення проявляється в таких особливостях: обмеженість словникового запасу і, як наслідок, неспроможність дібрати спільнокореневі слова; різка невідповідність активного і пасивного словника; неточне вживання слів; численні вербальні парафазії; недостатня сформованість семантичних полів; труднощі актуалізації словника тощо. Для виявлення особливостей лексичної сторони мовлення у дітей з алалією необхідно перевірити стан розуміння зверненого мовлення.

Обстеження імпресивного лексичного запасу проводиться з метою виявлення розуміння дитиною слів, які означають різні явища довкілля, виражені різними частинами мови і відповідають віковим нормам розвитку. Для дослідження імпресивного словника добираються слова (і відповідні до них малюнки) – назви посуду, меблів, посуду, квітів, взуття, транспорту, тварин та ін., узагальнюючі слова, що позначають абстрактні поняття.

Дослідження імпресивного мовлення дітей з алалією підтверджують, що вони структурно сприймають граматичну ситуацію і встановлюють між її

⁹ Данілавичюте, Е.А., Трофименко, Л.І., Ільяна, В.М., Рібцун, Ю.В., Мартинюк, & З.С., Грибань, Г.В. (2022). *Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник*. Київ. <https://lib.iitta.gov.ua/734273/>

елементами смислові зв'язки, у тому числі між суб'єктом і предикатом, тобто основного предмета розмови і всього того, що його характеризує. Часто діти озвучують смислову програму висловлювання, хоча дієслово в них відсутнє. Для дітей з моторною алалією представляють значні утруднення оволодіння звуковим образом дієслова [56].

Далі наводимо найбільш показові варіанти завдань для перевірки розуміння сприйнятого мовлення дітьми.

1. Розуміння слів, які є в пасивному і активному словнику дитини. Педагог називає різні слова, дитина показує (а може і називати, якщо є активне мовлення) відповідну картинку (назви предметів, дій, явищ, якостей, понять, слів з протилежним і схожим значенням тощо).

1.1 Розуміння і розрізнення слів близьких та протилежних за семантикою.

- Синонімія. Покажи (скажи), про кого можна сказати: пухнастий (а) – м'який (а) (кіт, кішка – подушка).



Хто хоробрий, а хто сильний (воїн – тигр).



Покажи, хто ріже, то пиляє, хто рубас.



Покажи, хто смажить, хто варить.



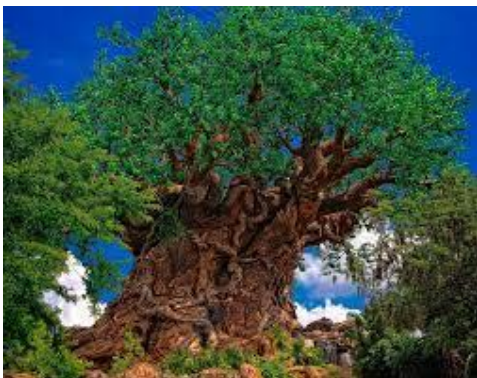
- Антонімія Покази (скажи), що кисле, а що солодке (торт – лимон).



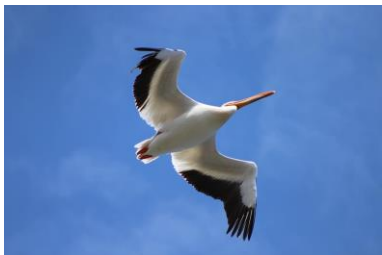
Що гаряче, а що холодне (сніжинка – чай).



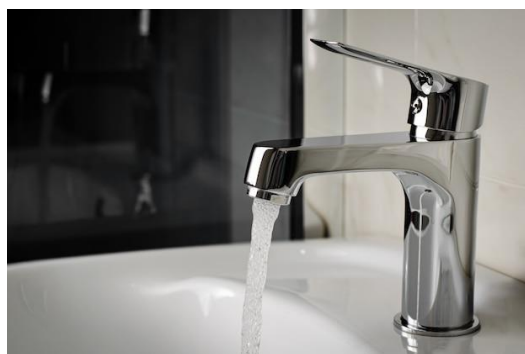
Що тонке, а що товсте (дерево – квітка).



- Багатозначність. Покажи (назви), що (хто) літає (птаха, літак, куля, пір'я, листок);



Хто (що) біжить (річка, хлопчик, собака, струмок, вода з крана).



Хто (що) плаває (пливе) (човен, яхта, корабель), качка, листок, хмара).



- Дати відповідь на запитання, показати відповідний малюнок (та без нього).

– Хто носить голки на собі? - У кого пахучі голки? - Що потрібно, щоб пошити ляльці одяг?

Яке однакове слово згадується?



- Омонімія. Пояснити лексичне значення слів ключ, півник, лисички. Про що говориться в реченні? Показати відповідний малюнок.

- На столі лежав ключ.
- Над нами пролетів журавлиний ключ.
- Півник вранці голосно співав.
- На клумбі зацвів перший півник.

– Ми – лисички, маємо ніжку і шапочку.

– А ми лисички – дружні сестрички.



Для дослідження обсягу понять, які стоять за тим чи іншим словом, пропонується відгадувати загадки за описом. Для дітей з низьким рівнем розвитку можна загадувати загадки з використанням і показом відповідних малюнків (з наочною опорою), для дітей з вищим розвитком і активним мовленням – називанням відповідної картинки, без картинки, за уявою, по пам'яті. Наприклад: що це: зелене, кругле, соковите, хрустке? (яблуко). Хто це: руда, пухнаста, хижа, хитра, обережна (лисиця) тощо.



2. У процесі перевірки розуміння граматичних форм слів використовуються різні методи: педагог називає слова, дитина показує відповідну картинку; попарне пред'явлення двох протиставлених за своїм граматичним оформленням слів (наприклад, чашка – чашки, м'яч – м'ячі, книга – книги, огірок – огірки, відро – відра) та врозсип (огірки, відро, книга, м'ячі, книги, чашка, огірок, відра, м'яч, чашки); постановка запитання до тих чи інших елементів ситуації (Хто? Де? Куди? Куди? Що робить? Який? тощо).

2.1. Розуміння граматичного значення слова. Привертання уваги до граматичного оформлення слова.

- Розуміння числових форм (іменники, прикметники, дієслова).

Покажи, де чашка, де чашки.



Покажи, що (де) зелене, що (де) зелені.



Покажи, де співає, де співають.



• Розуміння категорії виду дієслова. Покажи, де пише, а де написала.



• Розуміння родових форм прикметника, дієслова. Що червоне, червона, червоний? (Відро, квітка, листок).



– Про що ще можна сказати: червона, червоне, червоний? (сумка, пальто, м'яч).

– Про кого я говорю: про хлопчика, чи про дівчинку: знайшов, знайшла.



- Розуміння відмінкових форм іменників у непрямих відмінках.

Педагог ставить запитання стосовно різних ситуацій, зображених на малюнках. Наприклад: «Хто це? Качка з каченятами. У кого каченята? У качки. Кому качка дає травичку? Каченятам. За ким пливуть каченята? За качкою. Кого немає? Качки, каченят».



У той же час для виявлення розуміння дитиною синтаксичного значення слова і сформованості системи відмінювання іменників можна запропонувати відповіді на запитання до різних членів речення, виражених у непрямих відмінках.

– Кому потрібні окуляри? (Бабусі, мамі, дідусю).



– У кого молоток? (У тата, у робітника).



– Чим миє руки (миється)? (Водою, милом).



– Чим витирає? (Рушником). – Чим чистить зуби? (Щіткою, пастою). – Під чим купається? (Під душем).



– Де ростуть яблука? (В саду, на дереві).



– З ким грається хлопчик? (З котом, собакою).

• Тест на верифікацію правильності граматичних форм. Дитині пропонується вибрати правильний варіант відповіді, відповідаючи на запитання: «Як правильно сказати: каченята у качка, каченята у качки, каченята у качкою. Або дитина у мама, дитина у мамі, дитина у мамі?»

3. Розуміння смислових зв'язків між словами, виражених за допомогою граматичних морфем, конструкцій та порядку слів.

• Покажи картинки і дай відповідь на запитання.

– Хлопчик їсть ложку. Чи таке можливо? (Хлопчик їсть ложкою).



– Дівчинка підмітає віник. – Дівчинку підмітає віник. Можливо таке?
(Дівчинка підмітає віником).



– Лисицю ловить заєць. Можливо таке? (Лисиця ловить зайця).



4. Розуміння логіко-граматичних синтаксичних конструкцій.

- Виконати завдання: покажи ручку олівцем, покажи ручкою олівець.
- Дитина слухає речення (без наочної опори). Дати відповідь на запитання, спрямовані на з'ясування розуміння змісту речення.

Інвертовані конструкції. Хлопчик доганяє дівчинку. Хто біжить попереду? Хто позаду?

Пасивні конструкції. Дерево зламане сильним вітром. Що зламало дерево? Що зламане? Що зробив вітер?

Порівняльні конструкції.

– Тато сильніший за сина. Хто слабкий? Хто сильний?

– Залізний паркан вище дерев'яного. Який паркан низький, який високий?

– Зелене яблуко смачніше за червоне. Яке яблуко смачніше?

– Собака більший за кошеня. Хто великий, хто маленький?

Атрибутивні конструкції. Татова донька. Хто старший? Хто молодший?

Складні логіко-граматичні конструкції з причинно-наслідковим зв'язком.

– Діти пішли на вулицю після того, як закінчився дощ. Що було спочатку, що було потім?

– Спочатку я розмалюю квітку, а потім намалюю квітку. Чи правильно це?

• Тест на верифікацію граматичної правильності структури речення.

Чи правильно я говорю? Як правильно?

– Хлопчик несе відро.

– Хлопчика несе відро.

– ... одягла теплу шапку.

– Цвях забиває молоток.

– Восени з дерев опадає

– Мама ... обід.

– Тато з собакою пішли

– Таня сидить на стільці.

– Хлопчик ... олівцем.

– Дівчинку ловить метелик. Метелик ловить дівчинку. Це одне і те ж саме?

- Розуміння ситуації, зображеної на картинці «Літній відпочинок». Відповісти на запитання: «Яка пора року на малюнку? Хто прийшов відпочивати? Що робить хлопчик? Що робить дівчинка? Що ще роблять відпочивальники?» тощо.

Літній відпочинок



Таким чином, аналізуючи особливості імпресивного мовлення звертається увага на темп виконання завдання, розуміння значень слів та їх граматичних форм, здатність утримувати в пам'яті словесну інструкцію, речення, а також отримати дані для проведення більш глибокого додаткового обстеження психічного розвитку дитини.

IV. 2. 2. Дослідження експресивного мовлення

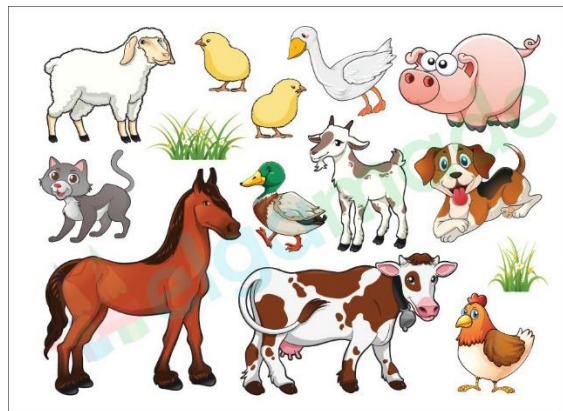
Після знайомства з дитиною, яка має алалію, і виявлення актуального рівня її загального розвитку, спеціаліст обстежує стан усного самостійного мовлення. Звертається увага на те, яким усними мовленнєвими засобами користується дитина, наскільки її мовлення активне, який лексичний арсенал вона використовує з метою спілкування. Як вже було зазначено, при моторній алалії порушується засвоєння всіх компонентів експресивного мовлення: фонетичний, фонематичний та лексико-граматичний. Тому необхідно визначити рівень сформованості усіх складових усного мовлення.

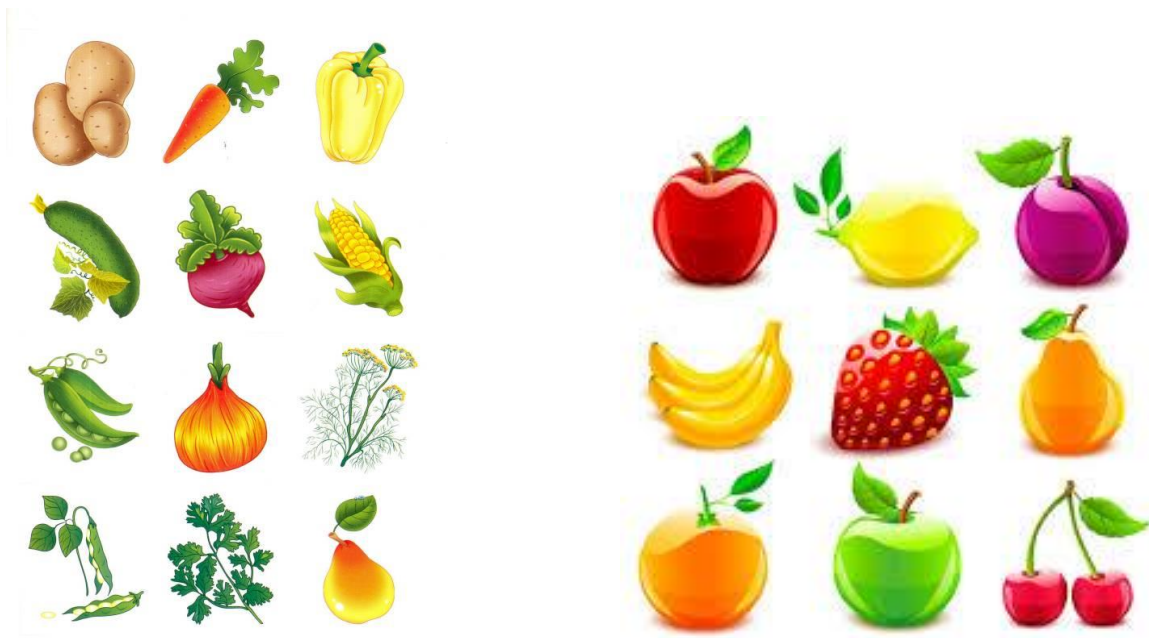
IV. 2. 3. Дослідження лексичної складової мовлення

На цьому етапі встановлюється наявність слів, що означають назви предметів, різні явища довкілля, різних частин мови. З цією метою добирають малюнки із зображенням предметів, їх дії, якості, властивості чи явища, які можна згрупувати по тематичному принципу (меблі, одяг, транспорт, явища природи тощо). Дібраний матеріал повинен відповідати віковим нормам розвитку. Для уточнення словарного запасу доцільно використовувати логічні вправи різних видів: впізнавання та називання предметів, виділення ознак предметів; порівняння предметів (знаходження подібності та відмінності), узагальнення та угруповання. Тут рушійною силою виступають розумові операції порівняння, співставлення, узагальнення, рівень розвитку яких є критерієм оцінювання словника дітей. Ті дані, які потрібні для оцінки і характеристики лексичного розвитку дитини, розширюються і доповнюються у процесі проведення подальшого дослідження активного мовлення. Обстеження словника дає можливість зрозуміти про сформованість у дитини звукових образів слів і можливості їх відтворення, а також складової структури слова. Подальше дослідження звукової сторони мовлення залежить від того, наскільки ці особливості порушені у дитини. Якщо дитина розуміє більшість пред'явлених слів, але не називає їх або називає викривлено, з різким порушенням звукового чи складового складу і це не відповідає віку дитини, то це може нашкодити на роздуми з приводу наявності у дитини проявів алалії (при відсутності порушень слуху, паралічів, парезів).

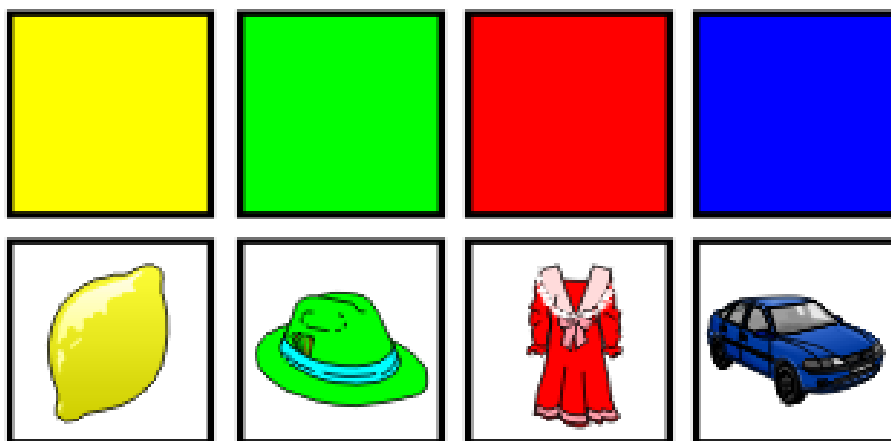
1. Самостійне називання предметів, їх якостей, дій.

- Покажи (назві) малюнки. Назві їх одним словом. Варіанти розширених завдань: описати предмет (за умови, що у дитини є активне мовлення), його функції, якості, зовнішній вигляд, смак, на дотик, колір, форма тощо.



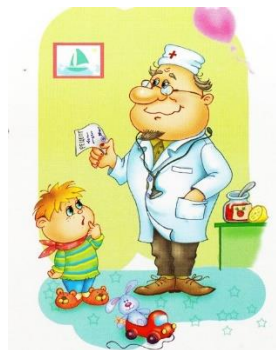


• Назви предмети, їх кольори (лимон жовтий, капелюх зелений, плаття червоне, машина синя). Що ти ще знаєш такого кольору?



• Покажи і назви, хто що робить (дівчинка стрибає, собака спить, хлопчик п'є, діти співають, кінь біжить, діти малюють).

Робота різних професій. Звертаємо увагу на мовлення дитини: наявність згорнутої чи розгорнутої відповіді, скільки слів використовує, які слова, особливо дієслова, наприклад: хлопчик п'є воду, маленький хлопчик п'є воду, діти співають, діти співають пісню, діти співають голосно тощо.



• Що роблять ці предмети? Навіщо вони потрібні? (Пилка, свічка, сокира, ножиці, вентилятор, холодильник).

Звертаємо увагу і на вимову складних за структурою слів, як дитина вимовляє слова самостійно, при повторі після педагога.



- «Розумна ворона». Розуміння контекстуально обумовленого значення слова, узагальнене значення. Розглянути малюнки, відповісти на запитання: Що зробила ворона? Чи можна ворону назвати розумною, хитрою? Чому? Що означають слова: розумна, хитра. Кого ще так можна називати?

Розумна ворона



- Чим схожі і чим відрізняються предмети? Звертаємо увагу на створення дитиною словесної і граматичної конструкції.



Дослідження складової структури слова

Обстеження складової структури слова може надати фахівцям повну картину про диференціальні ознаки прояву алалії та спрогнозувати стратегію та напрям спеціальної корекційної роботи залежно від механізму порушення.

Аналіз літературних даних свідчить, що до необхідних передумов становлення складової структури слова необхідно віднести такі немовленнєві процеси, як оптико-просторова орієнтація, динамічна і серійна організація рухових актів, ритмічні можливості тощо. Науковці припускають, що існує кореляція труднощів складового оформлення слова з особливостями перебігу зазначених немовленнєвих процесів [53; 58].

Для обстеження складової структури слова і звуконаповнення підбирають слова з певними звуками і з різним типом і кількістю складів: слова зі збігом приголосних на початку, в середині і кінці слів. Фіксуються найбільш характерні для певної дитини особливості: додавання складів, перестановки, пропуски складів, типові грубі скорочення, скорочення збігу приголосних, контамінації (помилкове відтворення слів, що полягає в об'єднанні в одне слово складів, що відносяться до різних слів: ворока (сорока – ворона).

У процесі виконання завдань відмічаються характерні особливості їх виконання, особливості фразового мовлення, використання засвоєних слів і

граматичних конструкцій, оскільки характерною ознакою алалії є порушення процесу актуалізації потрібного слова за його звуковими, семантичними, ритмічними і морфологічними ознаками [58].

Пропонується виявлення деяких специфічних особливостей мовлення у дітей з алалією у зв'язку з порушеннями складової структури слова [70].

1. Стан оптико-просторового гнозису і праксису. Виконати наступні завдання:

– назвати предмети або їх чіткі зображення, перекреслені, зашумлені, накладені одне на одне, контур задано рисками або крапками тощо;

– витягнути (за зразком) 2-й і 3-й, 2-й і 5-й пальці на окремих руках, потім одночасно на двох; з'єднати пальці рук у кільце на одній руці, потім на двох одночасно; викласти фігуру із сірників (паличок), мозаїки; поставити стрілки на іграшкових годинниках за завданням логопеда (шість годин рівно, п'ятнадцять хвилин по сьомій, дванадцять годин рівно);

– із зав'язаними очима впізнати доступний предмет, іграшку або геометричну фігуру, впізнати на дотик рельєфність або текстуру предмета;

– подивитися на малюнки або реальні предмети (3-5), запам'ятати, закрити очі і назвати ці предмети по пам'яті;

– із закритими очима намалювати геометричні фігури, пряму лінію, написати знайомі букви.

2. Дослідження кінетичного праксису. Завдання:

– пострибати на одній нозі, на двох на місці, з просуванням уперед; чергування оплесків та кроків; відтворення послідовності рухів руками і ногами (хлоп – топ; топ – хлоп – топ тощо);

– рухи однієї руки (гра на фортепіано, кулак – долоня, пальчики вітаються тощо);

– чергування рухів губ (посмішка – трубочка, чергування рухів язика (догори – донизу, в куточки рота);

3. Побудова лінійного ряду в порядку, заданому педагогом. Завдання:

– педагог розкладає послідовний ряд предметів на площині (палички, кружечки різного кольору тощо): продовжити ряд.

4. Визначення ритмічних можливостей дитини. Завдання:

– відтворити ритмічні постукування руками без наголошеної частини (Х-Х, Х-Х-Х); з наголошеною частиною (Х-х, х-Х, Х-хх, хх-Х); з паузами (Х...Х, Х...ХХ, ХХ...Х).

5. Дослідження кінестетичного праксису. Кінестезія забезпечує вміння вимовляти окремі звуки мовлення. Окремий звук мовлення треба утримати артикуляційно, щоб він вимовлявся за тими нормами і правилами, які лежать в основі артикуляції. Завдання:

– прийняти відповідну артикуляційну позу (посмішка, язик широкий, лопаткою або змією, губи трубочкою тощо);

– утримати певний артикуляційний уклад під рахунок.

Для виключення дизартрії слід звернути увагу на носогубну складку. Дитина по показу не може прийняти ту чи іншу артикуляційну позу. Навіть зоровий контроль з використанням дзеркала не допомагає їй в цьому.

6. Дослідження прояву кінестезії – синкінезії (непогашені рефлекси і, як наслідок, відсутність чітких диференційованих рухів): мимовільні скорочення м'язів, які пов'язані або відбуваються одночасно з виконанням довільного руху.

Завдання:

– дитина слідкує очима за кінчиком олівця, який педагог рухає по колу. Виконати те ж саме висунутим язиком разом з очима, в протилежну сторону;

– витягнути вперед руку, виставити вказівний палець і писати випрямленою рукою у повітрі лежачу вісімку або іншу фігуру. При цьому слідкувати очима за кінчиком пальця. Потім у процесі виконання додається язик. Вправа виконується по черзі то лівою, то правою рукою. Чим вісімка більше, тим краще;

– перекидати м'ячик з руки в руку;

– широко відкрити рот, закрити його;

- рухи нижньою щелепою вліво, вправо, вперед, назад;
- відкрити рот, покласти широкий язик на нижню губу і утримувати на рахунок від 1 до 5.

У «немовленнєвих» дітей кінестетична апраксія не проявляється, поки не буде фрази. На матеріалі фрази у дитини зразу «ламається» вся артикуляція. На цьому етапі у дитини з'являється деяка змазаність, нечіткість мовлення, схожа з дизартрією. Але вона обумовлена не парезами чи паралічами, як при дизартрії, а апраксичними явищами, коли кора головного мозку не може управляти периферичними органами артикуляції.

IV. 2. 4. Дослідження граматичної складової мовлення

Дослідження стану сформованості граматичної сторони мовлення є одним із центральних моментів у виявленні особливостей мовленнєвого розвитку дитини з алалією з метою визначення структури порушення та подальших шляхів його подолання. У процесі обстеження виявляється рівень граматичного (синтаксичного і морфологічного) оформлення висловлювання. Також важливо визначити рівень граматичного розвитку дитини, тобто розуміння і використання у власному мовленні і тих форм, які нормально розвинена дитина засвоює в певному віці. Також важливо виявити уміння дитини не тільки будувати різні структурні типи речень, але і встановлювати зв'язки і відношення між словами в реченні. При цьому звертається увага на порушення порядку слів у реченні, пропуск окремих членів речення тощо. Обстежуючи граматичну систему важливо встановити, які саме граматичні конструкції, що виражають різні види зв'язків і відношень, доступні дитині. З цією метою використовують прийом складання речень за картинкою. Одним із прийомів є складання речень самостійно, за опорними словами, за окремими словами, розташованими в неправильному порядку (деформовані речення).

Обстеження доцільно проводити за наступними напрямками.

1. Обстеження граматичної системи словозміни

На даному етапі необхідно встановити, чи володіє дитина зміною основних частин мови (іменників, дієслів, прикметників) за морфологічними категоріями (рід, число, відмінок і т. д.). У зв'язку з цим необхідно визначити наявність у власному мовленні дитини і розуміння нею числових, відмінкових закінчень іменників з урахуванням різноманіття їх предметно-синтаксичного значення, типів відмінювання іменників; особових форм дієслова; числових, родових і відмінкових закінчень прикметників (частина завдань представлена у попередньому розділі).

При цьому доцільно використовувати спеціальні граматичні завдання. Особливості виконання цих завдань дозволяють:

– міркувати про сформованість системи відмінкової словозміни (при правильних відповідях) або несформованість (при наявності помилок);

– визначити характер цих помилок:

а) відсутність форм слів;

б) заміни форм непрямих відмінків називним, заміна форми даного непрямого відмінка формою іншого непрямого відмінка (близького або далекого за значенням);

в) неможливість розрізнення відмінкових закінчень по типах відмінювання;

г) використання ненормативних форм, регулярне або нерегулярне використання форм слів;

г) нерозуміння предметно-синтаксичної ролі слова, вираженого формою того або іншого відмінка (неправильна змістова відповідь дитини на задане педагогом запитання);

д) збереженість або порушення морфологічної структури слова при його граматичному оформленні;

е) неправильне відтворення фонетичного складу закінчення, його пошуки [49; 51; 52].

Аналіз цих помилок має велике значення для диференціальної діагностики різних варіантів мовленнєвого недорозвитку (у першу чергу моторної алалії, також наявність загального недорозвитку мовлення, у тому числі обумовленого інтелектуальними порушеннями).

У цій процедурі досліджуються операції:

– спрямованість уваги на звукову форму слова і граматичне оформлення (співставлення за звучанням і значенням, співставлення слів у зміні звучання і його граматичним значенням);

– морфологічний аналіз; аналогія.

Паралельно при дослідженні активного самостійного мовлення і використання граматичних форм слів у власному мовленні дитини можна перевіряти і розуміння тих чи інших граматичних конструкцій. З цією метою використовуються методи: показ і називання предметів, ознак, дій, відповідь на запитання тощо.

Числові значення. При дослідженні використання числових форм в активному мовленні дитині пропонується називати предмети, їх дії.

Іменники. Покажи (назви): дерево – дерева, теля – телята, заєць – зайці, чашка – чашки, квітка – квіти, кіт – коти. Складні випадки: блюдце – блюдця, вухо – вуха, лоб – лоби, хвіст – хвости, стілець – стільці.

Дієслова (узгоджені з іменником та без). Дівчинка танцює – дівчатка танцюють, хлопчик читає – хлопчики читають, машина їде – машини їдуть, співає – співають, летить – летять.

Прикметники (узгоджені з іменником). Зелене дерево – зелені дерева, круглий м'яч – круглі м'ячі.

Родові значення. Визначення роду іменника по закінченню прикметника: про який предмет можна сказати: зелений, зелена, зелене? Або: добери до слів-ознак назви предметів: синя, синій, синє (з наочною опорою та без неї). Родові закінчення дієслова. Покажи і назви: (дівчинка, хлопчик) написала, написав, намалювала, намалював, збрала, зібрав.

Парадигма відмінювання іменників. Доцільно використовувати метод постановки запитань до тих чи інших елементів ситуації, зображених на малюнку.

Родовий відмінок (кого, чого?).

– Кого любить дівчинка? (кота). Без чого машина (чого не вистачає)? (без кòлеса, без колес).



– У кого пухнастий хвіст? (у білки, у кота).



– У кого слоненя (у слона), мавпеня (у мавпи), тигреня (у тигра). Без малюнків: у кого кошеня, у кого цуценя, у кого теля, у кого козеня?



– З чого (звідки) виходять люди? (з автобуса, з потяга, з вагона, з машини).



– Дівчинка принесла повний кошик чого? (квітів, грибів, яблук, груш).



Давальний відмінок (кому, чому?).

– Кому потрібна трава? (коню, коням, козі, козам, гусям, корові, коровам).



– По чому (де?) пливе човен? (по воді, по морю, по річці). Де сидить пташка? (в клітці). Біля клітки – *родовий відмінок*.



Знахідний відмінок (кого, що?).

– Що мама принесла з магазину? (іграшку (ведмедика), книжку, хліб, молоко, яблука).



– Кого діти бачили в зоомагазині? (пташку, рибок, черепаху, хом'яка).



– Куди тато поклав книжку? (на стіл, у шафу, в стіл). Взяв в руки.



Орудний відмінок.

– Чим хлопчик (дівчинка) малює? (олівцем, пензликом, фарбами).



– Чим ловить рибу, забиває цвяхи, ловить метеликів, ріже хліб? (вудкою, молотком, сачком, ножем).





– Чим їсть суп? (ложкою). Їсть салат? (виделкою і ножем).



– З ким діти дивляться кіно? (з вчителькою, з мамою).



– З чим діти ідуть до школи? (з квітами, з портфелем, з портфелями).



Місцевий відмінок.

– На чому катаються діти? (на лижах, на ковзанах, на санках, на велосипеді, на самокаті).



– На чому лежить кіт? (на ліжку, на дивані, на траві).



– Під чим сидить собака? (під столом). Кіт на столі.



Прийом використання необхідного слова у відповідному відмінку за запитаннями: *хто? у кого? кого? кому? з ким? про кого?*



Це великий сірий (*кіт*). У (*кота*) пухнастий хвіст, сині очі, гострі кігті. Маленькі мишки бояться (*кота*). Дівчинка налила молока (*коту*). А потім вона погралася з (*котом*). Ввечері дівчинка засинала і думала про (*кота*).

Або, наприклад, відмінювання слова *весна* у розповіді: весні, про весну, весною, навесні, весні, весну.



Особливості виконання зазначених завдань мають діагностичне значення. У дітей з алалією помилки граматичного оформлення слів носять якісний характер, такі як відсутність форми слів, заміни форми непрямих відмінків прямим (називним), заміна форми заданого непрямого відмінка іншим непрямим, недостатнє розрізнення відмінкових закінчень за типами відмінювання, використання ненормативних форм, нерозуміння смислового значення слова, яке несе воно у собі в реченні, неправильне відтворення фонетичного складу закінчення, його пошуки. У той же час правильні відповіді можуть свідчити про сформованість тільки системи відмінкової словозміни,

адже в деяких випадках смисловою підказкою служить запитання педагога. Але у процесі самостійного складання речення необхідно перевірити, чи може дитина допускати помилки у граматичному оформленні слів.

2. Дослідження операцій з граматичними морфемами

Спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення

Засвоєння значення цілого ряду граматичних категорій пов'язано з розвитком особливого виду розумової діяльності – це численні зіставлення слів за звучанням та значенням (наприклад, слон – слони, зелена – зелене, пішла – пішов, наливає – виливає і т. д.), практичне виділення елементів, за рахунок яких утворюється різниця у значенні, типізація цього значення, його диференціація з іншими значеннями.

Одним із механізмів розвитку граматичної будови мовлення є привертання уваги до граматичного оформлення мовлення або граматичне значення слова. Цей механізм забезпечують такі операції: морфологічний аналіз, оперування морфологічним складом слова у процесі його граматичної зміни, виділення морфем, практичне уміння порівнювати та співставляти слова за смислом та граматичними ознаками, узагальнення спільної ознаки (наприклад, спільного звучання і значення). Тобто перевіряється розуміння слова не тільки з урахуванням значення кореневої частини слова, але і граматичного оформлення. З цією метою використовуються ті граматичні форми, значення яких дитина добре усвідомлює. Наприклад, твірні і похідні значення (використовуються завдання: покажи, назви).

Іменники зі значенням:

– зменшуваності-пестливості: яблуко – яблучко, сонце – сонечко, огірок – огірочок, стіл – столик, ложка – ложечка, ваза – вазочка;

– зі значенням недорослості: миша – мишеня, кішка – кошенья, тигр – тигренья, слон – слоненья;

– зі значенням умістилища: пісок – пісочниця, цукор – цукорниця, серветка – серветниця, хліб – хлібниця;

– зі значенням виконавця дії (лікує – лікар, пече – пекар, друкує – друкар),

– місце дії (роздягальня, їдальня, спальня).

Прикметники зі значенням:

– присвійності (вовк – вовчий, тигр – тигрячий, кіт – котячий; білка – білячий),

– матеріалу (скло – скляний, дерево – дерев'яний, гума – гумовий).

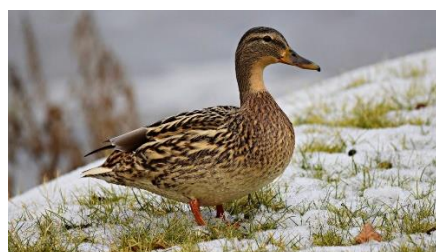
Дієслова з префіксами, що означають протилежні значення (заходить – виходить, з різними префіксами: прийшов, заносить, виливає, написав).

Соботович Є.Ф. [48; 50] зазначала про те, що якщо у процесі обстеження виявляється, що дитина не диференціює значення морфем, які означають однину і множину іменників і дієслів (відро – відра, пише – пишуть), не може визначити рід дієслова на основі врахування закінчення дієслова минулого часу або на основі закінчення прикметників визначити рід іменника (Женя заплакала – Женя заплакав, жовта – жовте – жовтий), необхідно перевірити:

а) розрізнення дитиною звуків, які входять до складу морфем, за звучанням (їх нерозрізнення свідчить про порушення слухової функції);

б) якщо морфеми розрізняються за звучанням, необхідно перевірити спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення.

З цією метою пропонується виконати завдання: показати малюнки із вказаними значеннями врозки. Наприклад: зайчєня, качка, лисєня, заєць, качєня, бїлчєня, бїлка, лисиця.





Також перевіряється виконання аналогічних завдань при попарному пред'явленні. Якщо дитина виконує правильно завдання при попарному пред'явленні, а при пред'явленні врозкид допускає помилки, це свідчить про те, що дитина розрізняє форми слова (на позначення однини – множини). При неправильному виконанні завдання, пред'явленого врозкид, дитиною враховується тільки лексичне значення слова, виражене коренем, а граматичне оформлення не береться до уваги.

3. Обстеження граматичної системи словотвору

Дослідження особливостей системи морфологічного словотвору передбачає вивчення наступних функцій і операцій:

- розуміння похідного та твірного слів і порівняння їх за звучанням та значенням;
- практичне оперування словотворчими морфемами у процесі словотвору (за аналогією і самостійно);
- виділення загальної морфеми (префікса, суфікса) на практичному рівні зі складу слова.

Утворення слів за аналогією

Операція аналогії, як складова інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності, є провідним механізмом словесних новоутворень [2; 41; 44; 47; 53; 54; 59; 60 та ін.]. Відомо, що до семи років у дитини в нормі формується

значний словник похідних слів з різними суфіксами, префіксами. Тому, в деяких випадках, необхідно вдаватися до інших завдань, наприклад, на утворення рідко вживаних або асемантичних слів. При цьому слід урахувувати неоднакову ступінь складності довільного оперування словотворчими елементами. Найлегше відбувається оперування суфіксами, які несуть предметне значення. Найбільш складним є засвоєння значень та оперування суфіксами з абстрактним значенням (Бартенєва Л.І., Соботович І.Е.).

У процесі словотвору за аналогією (так як і словозміни) дитина практичним способом порівнює слова, подані у зразку педагога, за значенням і морфологічним складом, практичним способом виокремлює формотворчі і словотворчі елементи й утворює на цій основі інші слова.

Для дослідження цієї операції пропонуються завдання, де за зразком педагога треба утворити (назвати) слова. Наприклад: від слова тигр можна утворити слово тигрєня, коза – козеня. Утвори слова від слів мавпа, лев, миша, кішка.

Утворення дієслів від іменників: від слова малювання можна утворити слово малювати (писати – писання, плавати – плавання, сміятися – сміх, допомога – допомагати).

Утворення іменників від дієслів: від слова сидіння можна утворити слово сидіти (обідати – обід, співати – спів, плавати – плавання).

Слово *собака* можна змінити на слово собаки, вовк – вовки. Зміни слова: бегемот – , слон – , тигр – , лев – , кіт – ; ворона – , качка – , береза –), відро – відра (озеро – , колесо –).

Зміни слова за зразком: ніж – ножем (олівець – , палець –); сокира – сокирою (ложка – , виделка – , хустка – , лопата – , книга –).

До слова *літає* додай: за- (залітає), ви-, під-, пере- .

Спільнокореневі слова

- Послухай (прочитай) вірш.

Лісом дощ поблукав
Та й подався до міста,
Загубивши поміж трав
Голубе намисто.
На травичку під дуби
Вибігли із хати
Молоді й старі гриби:
Тато гриб, Мама гриб,
Діти грибенята.

Григорій Усач

– Які є слова з спільною частиною? (гриби, гриб, грибенята). Назви цю спільну частину в словах (гриб).

– Від якого слова утворилося слово *травичку*? Знайди у вірші.

- Розглянь малюнки. Знайти і назви слова, які мають у собі спільну частину (сад, садівник, садити, розсада, садові ножиці).



– Які ще схожі слова ти знаєш?

- Розглянь малюнки. Назви їх. Чим схожі ці слова? Знайти і назви слова, які мають у собі спільну частину (фарби, фарбовані, фарбувати, розфарбований).



Морфологічний аналіз морфем: префіксів, суфіксів, закінчення

Для здійснення операції морфемного аналізу дитині потрібно виділити звуковий (або на письмі буквений) склад морфем. Як відомо, морфологічний аналіз спирається на фонетичний і складовий аналіз, але часто не співпадає з ним, а являє собою членування іншого порядку [11].

Дослідження умінь виділяти на практичному рівні спільну морфему у ряді слів (морфологічний аналіз) передбачає використання діагностичних ігор, вправ, у процесі яких дітям, наприклад, необхідно доповнити слова, початі педагогом (з опорою на наочність), наприклад: миль – ниця, цукор – ниця, цукор – ниця. Після цього дитина повинна відповісти на запитання: «Яку частинку слова ти домовляв?» Доречно виконувати і інші завдання (з використанням картинок). – Що робить хлопчик? – Їде. Що він зробив? – Приїхав. – Що робить дівчинка? – Іде. – Що вона зробила? – Прийшла. – Яку ти однакову частинку говорив у кожному слові? – *При-*.

- Виявлення вміння виділяти на практичному рівні спільний суфікс.

Дитині потрібно доповнити за педагогом слова (з опорою на наочність та без неї). Від слова *пісок* можна утворити слово *пісочниця*, *хліб* – *хлібниця*.

Утвори слова від слів мило (мильниця), цукор (цукорниця), салат (салатниця). Яку спільну частину ти домовляв у словах? (-ниця).

- Виявлення вміння виділяти на практичному рівні спільне закінчення.

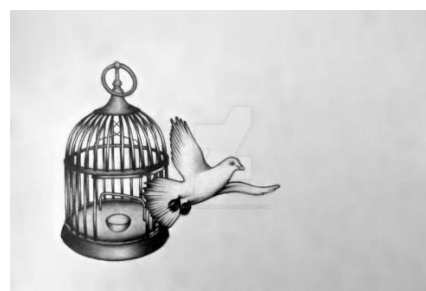
– Від слова слон можна утворити слово слони, тигр – тигри. Утвори такі ж слова від слів вовк (вовки), кіт (коти), рука (руки). Яку спільну частину ти домовляв у словах? (-и).

– Діти бачили в зоопарку зебру, білку, мавпу. Кого ти бачив у зоопарку? (собаку, качку, коалу, ламу, лелеку, панду). Покажи і назви на малюнку. Яку спільну частинку в слові ти вимовляв? (-у).



- Виявлення вміння виділяти на практичному рівні спільний префікс.

– Цей хлопець виливає воду. Покажи і назви, хто що робить на малюнку? (хлопчик виносить книги, людина виходить з дому, собака вибігає, хлопчик випиває воду, пташка вилітає з клітки). Яка спільна частинка є в цих словах: виливає, виносить, вибігає, випиває, вилітає? (ви-).



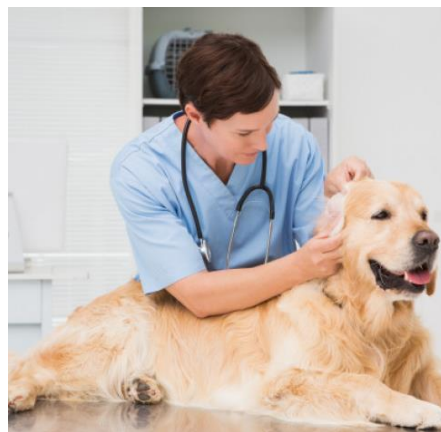
4. Дослідження зв'язного мовлення

Вивчення особливостей формування граматичної системи мовлення є інформативним для встановлення рівня розвитку самостійних зв'язних висловлювань та мовленнєвого розвитку взагалі, у тому числі інтелектуального.

Для отримання діагностичних даних дітям пропонується ряд завдань, наприклад, самостійне складання речень за сюжетними малюнками та їх серіями. На початкових етапах знайомства з дитиною можна запропонувати сумісну гру, обігрування якоїсь ситуації, дії дитини з предметами або іграшками. Якщо дитина знаходиться на низькому рівні мовленнєвого розвитку, не в змозі самостійно скласти речення, з метою виявлення розуміння смислових зв'язків між словами в реченні їй пропонується відповідати на поставлені педагогом запитання до наочної ситуації, зображень на картинці. У такому випадку педагог може сам скласти речення і поставити запитання до кожного його члена (Хто? Що? Що робить? Куди? Кого? Чим? тощо). Якщо

дитина правильно відповідає на поставлені запитання або показує відповідні предмети, дії, то це свідчить про те, що вона розуміє ситуацію, виділяє в ній окремі семантичні одиниці та розуміє синтаксичні значення відношення.

Наприклад. Високо в небі летить великий літак. Хворого собаку лікує лікар.



Стійке порушення формування функції об'єднання слів у один ряд у дітей при наявності окремих слів характерно для дітей після трьох років з деякими формами моторної алалії. Неправильні відповіді на запитання у дітей із збереженими слуховими функціями свідчать про недостатнє розуміння смислових зв'язків між словами, що характерно для дітей із зниженими інтелектуальними можливостями [49].

Складання розповіді за серією сюжетних малюнків «Хитре мишеня».

– Розклади малюнки в потрібному порядку і розкажи, що відбулося.

Хитре мишеня



Інший варіант завдання з іншими малюнками: перед дитиною педагог розкладає серію сюжетних малюнків, в якій одного малюнка не вистачає. Дитині пропонується відповісти, який елемент сюжету пропущений, чого не вистачає в цій історії.

IV. 2. 5. Дослідження фонологічної складової мовлення

Розвиток фонологічної сторони мовлення дитини відбувається у нерозривній взаємодії усіх структурних складових – фонетичній (звуковимовній), фонематичній (система фонем, розрізнення слів, аналіз звуків), словниковій (лексичній), граматичній та інтонаційно-ритмічній. Тільки при знанні такого системного розвитку можливе розуміння мовленнєвих порушень, зокрема фонетичних, їх успішне подолання і попередження труднощів в опануванні писемного мовлення.

У процесі виявлення мовленнєвих (фонетичних) особливостей вкрай важливим є визначення порушень кожного рівня слухового сприймання й операцій, що його забезпечують. Так, наприклад, недоліки слухового аналізатора, що призводять до первинного порушення *сенсорного* рівня сприймання (можливість розрізнення звуків мовлення за акустичними, фізичними ознаками), викликають одну форму сенсорної алалії (акустична алалія), при якій дитина не може повторити слова на імітаційному рівні. У

результаті цього вторинно порушено формування усіх надставних структур: фонематичного розрізнення, звукового образу слова, імпресивного мовлення [48].

При первинному порушенні фонемного сприймання (*перцептивний рівень*) слуховим аналізатором не узагальнюються постійні (смыслорозрізнювальні) ознаки фонем, яка вимовляється в різних варіантах (інший вид сенсорної алалії). При цьому процес імітації (повторення ізольованих звуків) виявляється збереженим. Однак фонемний склад слів для дітей з таким порушенням стає непостійним (характерний симптом), а відтак не засвоюється, внаслідок цього неможливо сформувати зв'язок слова зі значенням, тобто як і в першому разі не формується імпресивне мовлення.

На *смысловому* рівні дитина за допомогою дорослого встановлює зв'язки між звуковими образами слів і відповідними явищами дійсності. Внаслідок цієї діяльності формується імпресивне мовлення дитини. При порушенні цієї ланки сприймання дитина не розуміє зверненого мовлення.

Первинні механізми порушення цих форм сенсорної алалії різні, і цей факт потребує розроблення і використання диференційованих методів подолання [48; 49].

Дослідження лексичної сторони мовлення дає можливість створити картину про сформованість у дитини звукових образів слів і можливості їх відтворення, а також про складову структуру слова. Подальше дослідження звукової системи мовлення залежить від того, наскільки такі сторони мовлення, як сформованість звукових образів слів та можливість їх відтворення, а також про складову структуру слова є порушеними.

Якщо дитина стабільно відтворює звуковий склад і складову структуру слова, допускаючи лише неправильну вимову окремих звуків і складів у складних для вимови словах (особливо зі збігом приголосних), необхідно визначити наявні порушення звуковимови і встановити їх причини. Так, зазначені прояви можуть спостерігатися у дітей із інтелектуальними

порушеннями, затримками розвитку, компенсованою алалією і їх диференціація базується на основі інших показників. Недоліки фонетичної складової у таких дітей можуть діагностуватися з урахуванням показників психічного розвитку, стану граматичної сторони мовлення. На фоні неправильної вимови звуків важливо встановити стан фонематичних процесів (фонематичне сприймання звуків, які змішуються у вимові, уявлення про те, в склад яких слів входять ці звуки).

Якщо у дитини спостерігаються виражені порушення звукової і складової структури слова, які не відповідають її віку, то це може свідчити про тяжкі форми ринолалії, дизартрії, алалії. Для розмежування цих порушень вирішальне значення має обстеження периферичного мовленнєвого апарату і дихальної системи [49; 52].

Дослідження проводиться за такими напрямками:

1. Спочатку спеціальними вправами в ігровій формі досліджується артикуляційна моторика – можливість виконувати певні рухи, утримання поз, виконання послідовних дій з переключенням, здатність дитини наслідувати артикуляційні рухи і можливість відображеного промовляння слів та їх сполучень. Зазначений вид роботи широко представлений в спеціальній літературі.

При алалії, як відомо, відсутні паралічі, парези, асиметрія рухів, паретичність і наявність необхідних для звуковимови рухів. Якщо дитина розуміє більшість пред'явлених слів, але не називає їх або називає лепетно, з різким викривленням звукового або складового складу слова, що не відповідає її віку, і при цьому у неї відсутні паралічі і парези, є підстава міркувати про прояви алалії.

2. Визначення особливостей вимови слів.

2.1. Відтворення звукового складу слова.

Дослідники відмічають, що при відтворенні звукового складу слова у дитини з моторною алалією можуть спостерігатися наступні помилки:

- опускання звуків у слові;
- уподібнення звуків;
- перестановки, додавання в слова зайвих звуків, у результаті чого рухова структура слова ускладнюється;
- заміни одних звуків іншими [55].

Заміни одних звуків іншими є досить різноманітними, хаотичними і нестійкими, тобто один і той же звук може відтворюватися по-різному. Така нестабільність властива тільки при алалії. На відміну від інших порушень мовлення, є такі специфічні помилки у звуковимові: варіативні хаотичні заміни, коли один і той самий звук може вимовляти по-різному; парадоксальні заміни – прості за артикуляцією звуки може замінюватися на більш складні. У дітей з моторною алалією у процесі розвитку мовлення кількість замінів зростає.

Для дітей з моторною алалією характерні не фонетичні (артикуляторні) порушення, а мовні утруднення – тобто у них не формуються в цілому уявлення про фонемний склад слова. Тому слова називаються кожного разу по-різному. При цьому ізольовані звуки або склади можуть відтворюватися без утруднень. Внаслідок цього робота по постановці звуків у таких дітей не потрібна, навіть шкідлива.

Наведемо приклади практичних завдань.

– Назвати картинки або повторити слова. Дитина самостійно називає предмет, їй дається зразок називання предмета, вона повторює назву предмета.

Слова:

- тато, мама, лапа, рука, нога;
- корова, собака, сорока, черепаха, черевики, поліція, молоко;
- корабель, трактор, барабан, молоток, парасоля, порічка, виделка;
- подушечка, табуретка, соняшник, підошва, акваріум, сніжинка, спортсмен.

3. Дослідження фонематичних процесів.

У низці вітчизняних наукових праць широко представлено різнобічні дані стосовно дефіциту фонологічного аспекту у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (Бартенєва Л.І, Гаврилова Н.С., Данілавічюте Е.А., Ільяна В.М., Колупаєва А.А., Мельніченко Т.В., Пригода З.С., Рібцун Ю.В., Соботович Є.Ф., Тищенко В.В., Тарасун В.В., Трофименко Л.І., Чередніченко Н.В. та ін.). Так, спираючись на класичні джерела (Данілавічюте. Е.А., Соботович Є.Ф. та ін), Ільяна В.М. розробила та детально репрезентувала план обстеження стану сформованості фонематичних процесів, «у ході якого необхідно дослідити: фонематичне сприймання; фонематичні уявлення (головною умовою виконання завдань є абсолютне виключення артикулювання слів дитиною, а також виключення опори на слухове сприймання), тобто дитина має виконувати завдання без проговорювання слів чи то педагогом, чи то самостійно); – звуковий аналіз у зовнішньому плані (тобто з опорою на слухове сприймання слова, яке вимовляє педагог або власне дитина); – звуковий синтез у зовнішньому плані; – звуковий аналіз у внутрішньому плані (тобто без опори на слухове сприймання слова, без будь-якого проговорювання чи то артикулювання, виключно за уявленням); – звуковий синтез у внутрішньому плані; – складовий аналіз у зовнішньому плані; – складовий синтез у зовнішньому плані (принцип добору завдань спирається на психолінгвістичну періодизацію та особливості формування фонематичного слуху, розроблену Соботович Є.Ф.)»¹⁰. Педагогічні працівники можуть скористатися методиками за цими посиланнями.

Представлені напрями обстеження мають значення і для виявлення особливостей функціонування фонематичної складової у складі вивчення передумов розвитку писемного мовлення.

¹⁰ Ільяна, В.М. (2014). Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Київ. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705558>
<https://lib.iitta.gov.ua/705558/1/>

Наведемо приклади виявлення у дитини стану та рівня розвитку фонематичних процесів, слухових операцій та функцій, що забезпечують їх формування.

3.1. Дослідження фонематичного сприймання.

Фонематичне сприймання (фонематичне розрізнення – перцептивний рівень сприймання) є одним із важливих механізмів, які визначають формування імпресивного, а потім і експресивного мовлення. Розрізнення звуків

На перцептивному рівні відбувається розрізнення звуків за узагальненими, смисло-розрізнявальними і акустико-артикуляційними ознаками (голосний – приголосний, глухий – дзвінкий, твердий – м'який, свистячий – шиплячий тощо). Це перевіряється на матеріалі звуків, які дитина неправильно вимовляє та змішує у вимові. З цією метою проводиться розрізнення слів-паронімів. Спочатку це перевіряється на звуках, які не змішуються в мовленні та далеких за артикуляційними ознаками (вуха – вуса, тин – тіль), потім на змішуваних звуках (гірка – гілка, коса – коза, рак – лак, мишка – миска, каска – казка, зуб – суп, ріжки – різки). Картинки пред'являються спочатку попарно, потім врозкид. Це сприяє концентрації уваги, контролю і розвитку спостереження дитини за зміною значення слова у зв'язку із його звуковим оформленням. Перед цим у дітей перевіряється розуміння назв кожного малюнка (Де сапка? Де шапка?).

Далі можна використати завдання на виділення корелюючих звуків в словах на основі слухового сприймання. Для цього педагог вимовляє слова і просить дитину підняти руку, коли вона почує звук *с* у слові (лампа, сумка, ніс, каша, маска, шапка та ін.).

3.2. Визначення рівня розвитку фонематичних уявлень.

Вивчення вміння визначати корелюючі звуки на основі фонематичних уявлень має велике значення, оскільки їх актуалізація є важливою, особливо для дітей, які мають порушення звуковимови.

Дитині даються картинки, назви яких містять звуки, які дитина змішує у своєму мовленні (с – ш, ж – з, р – л та ін.), наприклад, ш – ж у різних позиціях. Спершу кладуться перед дитиною дві картинки, які містять потрібні звуки на початку слова, наприклад, шишка, жук. Дитина повинна назвати їх, визначити перший звук у слові. Дитині пропонуються картинки, назви яких містять задані звуки. Далі дитина повинна мовчки, без називання картинки, розкласти останні картинки з цими звуками під відповідними картинками. Можна також включити слова, які не мають корелюючих звуків.

Далі можна дитині запропонувати самостійно вибрати картинки, у назвах яких є звук, наприклад, *ш* з-поміж інших картинок.

3.3. Дослідження рівня розвитку звукового аналізу.

З метою обстеження навички звукового аналізу (на практичному рівні) дитині пропонується виконати ряд завдань (з використанням звуків, які дитина вимовляє правильно) на основі слухового сприймання еталонного мовлення педагога з акцентованою вимовою необхідного звука. Педагог називає картинку, а дитина повинна визначити звуковий склад слова (послідовність звуків у слові, кількість звуків і складів, аналіз складу). Важливе значення має кількість звуків і складів у досліджуваних словах, що дає можливість визначити момент виникнення труднощів. Орієнтовні завдання.

– Визначення наявності заданого звука або кількості звуків у слові в різних позиціях: на початку слова (щільні звуки: шуба, сом), в середині слова (каша, маска), в кінці (зімкнені: сік) на основі сприймання еталонної вимови педагога (1 варіант) або з опорою на власне промовляння (2 варіант) [49].

– Визначення місця заданого приголосного звука у слові в різних позиціях.

3.4. Дослідження рівня розвитку звукового аналізу на основі фонематичних уявлень.

З цією метою дитині пропонується картинка із зображенням предмета, але дитина не повинна його назвати вголос. Потрібно виконати попередні завдання, опираючись на власні уявлення.

У процесі дослідження необхідно звертати увагу на те, яким чином дитина дає відповіді і виконує завдання: скільки часу потрібно для виконання, особливості виконання, використання допоміжних опор, промовляння, повторення запитання, застрягання на якомусь етапі виконання тощо. Це дозволить зафіксувати різного роду помилки, труднощі (пропуски, повторення, перестановки, додавання тощо).

За чинними загальноприйнятими методиками також перевіряється рівень розвитку слухового контролю, слухової уваги, слухової пам'яті. Додаткові обстеження у випадку необхідності проводять за методиками дослідження інтелектуального розвитку.

Виявлені недоліки фонематичних процесів дають можливість фіксувати ризику виникнення помилок у навчанні письма, що важливо для попередження порушень формування писемного мовлення.

IV. 2. 6. Дослідження писемного мовлення

Проблема виявлення особливостей сформованості та функціонування навички писемного мовлення, подолання порушень висвітлена в дослідженнях широкого кола дослідників з різних теоретико-методичних позицій (Данілавичюте Е.А., Ільяна В.М., Лурія О.Р., Мартинюк З.С., Мельниченко Т.В., Пічугіна Т.В., Тарасун В.В., Чередніченко Н.В. та ін.) У спеціальній літературі широко представлено стратегії, напрями, методики та інший науково-методичний та практичний матеріал для використання педагогами з метою діагностики та корекції порушень читання і письма у школярів із тяжкими порушеннями мовлення.

Обстеження стану розвитку навички письма та читання проводиться з урахуванням даних про стан слуху, зору, нервової системи, пізнавальної

діяльності, мисленневих процесів, темпу навчальної діяльності, шкільної успішності тощо за такими напрямками:

1. Стан розвитку усного мовлення дитини (лексико-граматичної, синтаксичної ланок, фонематичних процесів).

2. Дослідження стану сформованості зорово-просторових функцій, графомоторних навичок.

3. Обстеження зорових, слухових процесів: сприймання, увага, пам'ять та контроль.

4. Стан процесу читання:

– читання незнайомого тексту з настановою на швидкість з наступним його переказом;

– читання серії різноманітних за складовою будовою слів, дібраних за принципом схожості артикуляційних ознак звуків, а також зорових образів букв;

– читання окремих великих і малих букв, розміщених за акустико-артикуляційною (звуковою) або графічною схожістю (Ільяна В.М.).

5. Стан процесу письма:

– списування (слова, речення);

– диктант (букви, склади, слова різної складової структури, речення);

– підписати картинки (слова, речення);

– скласти і записати розповідь за серією сюжетних картинок.

Наведемо деякі найбільш показові приклади діагностичних завдань для виявлення специфічних порушень писемного мовлення.

Завдання 1. Назви малюнки. Визнач і вимов перший (або останній) звук у слові. Напиши відповідну літеру. Слова: іграшки, собака, око, абетка, лимон, кіт.





Завдання 2. З попереднього завдання використай слова і запиши їх у три колонки: з 1 складом, з 2 складами, з 3 складами.

Завдання 3. Зміни слово з одним складом таким чином, щоб в ньому стало два склади, потім три. Поділи слова на склади, постав наголос. Запиши.

Зразок: гриб – гриби, грибок, грибочок.

Слова: лист, ніж, дуб, куб, син.

Завдання 4. Назви картинки. Поділи слова на склади. Запиши слова за зразком.

в р н

Зразок: ворона – о о а. Над кожною літерою, що позначає голосний звук і утворює склад, напиши літеру, яка позначає приголосний звук і входить в цей склад, постав наголос.

Слова: муха, дерево, лікар, піч, хата, сонце.



Завдання 5. Назви картинки. Запиши тільки слова, які закінчуються на –
на.

Слова: малина, лампа, балерина, калина, машина, ручка, сосна.



Завдання 6. Назви картинки. Утвори ласкаву форму слова. Запиши тільки
ті слова, які закінчуються на –**чик.**

Слова: диванчик, столик, стільчик, помідорчик, огірочок, зайчик.



Завдання 7. Підпиши картинки з попереднього завдання, не утворюючи ласкаву форму слова.

Слова: диван, помідор, заєць, огірок, стіл, стілець.

Завдання 8. Диктант.

Послухати і записати слова, речення.

Слова: озера, м'ячі, колеса, ведмеді.

Відповіді на запитання: На яке питання відповідає кожне слово? Це багато предметів, чи один?

Речення: Київ – столиця України.

Завдання 9. Прочитати текст. Дати відповідь на запитання до тексту.



Дві ворони
(Казка)

Дві ворони ходили шукати води, бо їм дуже хотілося пити, та не знайшли ніде.

Нарешті знайшли десь у кошарі в глечичку.

Але не могли дістати з глечика, бо було глибоко.

Одна ворона й полетіла собі далі.

Друга накидала в глечик камінців, поки вода наверх вийшла, та й напилася.

Запитання до тексту

- Скільки ворон було в казці?
- Що вони шукали?
- У чому вони знайшли воду?
- Чи змогли напиться?
- Що зробила перша ворона?
- Як вчинила друга?

У ході виявлення стану усного і писемного мовлення дитини з алалією вчитель-логопед, інші фахівці встановлюють актуальний рівень розвитку не тільки мовлення, але і її психічні особливості. Слід зазначити, що для визначення структури порушення принципове значення має застосування

системного підходу до аналізу мовленнєвого порушення, встановлення причинно-наслідкової залежності між окремими порушеннями. Після того, як було проведено обстеження усіх боків мовлення дитини, особливостей її психічного розвитку педагог може узагальнити дані і ввести їх у спеціальну таблицю. У таблиці вводяться виявлені особливості відповідно до рівнів підтримки осіб з особливими освітніми (мовленнєвими) потребами у вигляді позначки у відповідну колонку [37].

Результати комплексного обстеження дозволяють не тільки констатувати актуальний рівень розвитку мовних засобів, виявити ступінь тяжкості мовленнєвого порушення, але і спрогнозувати потенційні можливості подальшого формування мовлення.

Стан сформованості психічного розвитку

Табл. 1

Поставити X у потрібну колонку

Діяльність	Виконання				
	1 рівень. Незначний ступінь прояву.	2 рівень. Легкий ступінь прояву.	3 рівень. Помірний ступінь прояву.	4 рівень. Тяжкий ступінь прояву.	5 рівень. Найважчий ступінь прояву. Комбіновані порушення.
Психічний розвиток					
Мисленнєві операції (узагальнення, класифікація, порівняння, аналіз, синтез, умовиводи, смисловий зв'язок між предметами і явищами, установлення причинно-наслідкових зв'язків)	Немовленнєвий рівень				
	Мовленнєвий рівень				

Емоційно-вольова сфера					
Комунікативна сфера					

Стан сформованості усного мовлення

Табл. 2

Поставити X у потрібну колонку

Діяльність Усне мовлення	Виконання				
	1 рівень. Незначний ступінь прояву.	2 рівень. Легкий ступінь прояву.	3 рівень. Помірний ступінь прояву.	4 рівень. Тяжкий ступінь прояву.	5 рівень. Найважчий ступінь прояву. Комбіновані порушення.
Імпресивне мовлення					
Експресивне мовлення					
Лексика					
Граматика					
Зв'язне мовлення					
Фонетика (звуковимова)					
Фонематика (фонемат. проц.)					

Стан сформованості писемного мовлення

Табл. 3

Поставити X у потрібну колонку

Діяльність. Писемне мовлення	Виконання				
	1 рівень. Незначний ступінь прояву.	2 рівень. Легкий ступінь прояву.	3 рівень. Помірний ступінь прояву.	4 рівень. Тяжкий ступінь прояву.	5 рівень. Найважчий ступінь прояву. Комбіновані порушення.
Читання. Наявність дислексичних помилوک.					
Письмо. Наявність					

дисграфічних помилок.					
Письмо. Наявність дизорфографічних помилок.					

IV. 3. Напрями диференційної діагностики алалії

Алалію часто змішують з іншими формами мовленнєвих порушень внаслідок їх подібності у багатьох випадках, таких як затримка мовленнєвого розвитку, недорозвиток мовлення на основі інтелектуального порушення, порушення слуху, тяжкі випадки дизартрії, анартрія та ін. Такі помилки призводять до того, що діти з алалією потрапляють в заклади іншого профілю, зокрема в заклади для дітей з порушеннями слуху або інтелектуального розвитку, у той час, коли вони потребують особливого індивідуального та диференційованого підходу, спеціальних методів розвитку мовлення та навчання. Спільним проявом у всіх дітей, які мають зазначені порушення, є те, що вони не говорять або говорять мало і незрозуміло.

Для того, аби виявити у дитини алалію, необхідно дослідити деякі особливості її розвитку при первинному звернені. *По-перше* – це збір анамнестичних даних, медичних даних про стан слуху, неврологічної сфери, психічного розвитку, бесіда з батьками про розвиток та умови виховання дитини в сім'ї, вивчення характеристик з навчального-виховного закладу, якщо дитина вже його відвідувала, та ін. *По-друге* – первинне обстеження дитини: знайомство, встановлення контакту, спостереження за грою, поведінкою, маніпуляціями з предметами, емоціями, реакцією на спілкування, розуміння зверненого мовлення та ін. *По-третє* – обстеження мовленнєвого розвитку, стан сформованості лексичної, граматичної, фонологічної сторони, зв'язного мовлення, виявлення форми алалії, специфічних її проявів, труднощів у реалізації мовленнєвих, немовленнєвих, освітніх потреб.

У процесі вивчення зазначених особливостей розвитку дитини першочергово необхідно звернути увагу на стан слуху. Це дуже важливо.

Особливості стану слуху фіксуються у аудіограмі. У дитини зі значним зниженням слухової функції, глухотою стабільно відсутня реакція на звернене мовлення та немовленнєві звуки, голос глухий, іноді гугнявий, монотонний. Голос у дитини з алалією дзвінкий, чистий, модульований, що свідчить про наявність слуху. Мовлення дітей з алалією і з глухотою настільки недосконале, що не може виконувати функцію спілкування. Дитина з алалією здатна виражати свої думки, почуття мімікою, як і глуха, але супроводжує їх окремими звукокомплексами з виразними інтонаціями. У дослідженнях зазначається, що якщо дитина з алалією стабільно відтворює звуковий склад і складову структуру слів, допускаючи лише неправильну вимову окремих звуків і слів при називанні складних і важких у фонематичному відношенні слів (особливо зі збігом приголосних), необхідно визначити порушення звуковимови і виявити їх причини. Такі недоліки можуть бути і у дітей з іншими мовленнєвими порушеннями: з порушеннями інтелектуального розвитку, з затримками мовленнєвого розвитку, ринолалією, дизартрією, алалією [49; 52 та ін.]. Діти з інтелектуальними порушеннями, з затримками мовленнєвого розвитку, компенсованою алалією можуть мати схожі недоліки, але їх диференціація відбувається на основі інших показників: психічного розвитку, стану граматичного боку мовлення. Якщо в дитини спостерігаються виражені порушення звукової і складової структури слів, які не відповідають її віку, в таких випадках необхідно міркувати про тяжку форму ринолалії, дизартрії, алалії. Для розмежування зазначених порушень вирішальне значення має обстеження периферичного мовленнєвого апарату та його рухових функцій. При алалії відсутні парези, паралічі, асиметрія рухів і є в наявності необхідний обсяг рухів для звуковідтворення. Таким же чином велике діагностичне значення має стан граматичної складової мовлення як для розмежування алалії, особливо на період компенсації, від інших форм мовленнєвого порушення (наприклад, недорозвиток мовлення при інтелектуальних порушеннях), так і визначення різновидів алалії [52]. У

дослідженнях науковців зазначається, що у дітей з алалією наявні відставання в інтелектуальному розвитку, яке не зводиться до вторинного недорозвитку вербального інтелекту. У деяких випадках моторну алалію ідентифікують з інтелектуальними порушеннями. Психічний розвиток відрізняється у дітей з алалією та у дітей з інтелектуальними порушеннями. Дітей з алалією характеризують уповільнені темпи розвитку, які поєднуються з вибірковою недостатністю окремих психічних функцій (переважно зниження одних психічних процесів і форм розумової діяльності і збереженість інших). При інтелектуальних же порушеннях має місце тотальне ураження мозку, порушено формування всієї інтелектуальної діяльності [48; 55; 57].

Ці положення визначають основну особливість загального психічного розвитку дітей з моторною алалією, що відрізняє їх від дітей з інтелектуальними порушеннями, якою є нерівномірність і диспропорціональність їх розвитку. Для диференціальної діагностики моторної алалії та інтелектуальних порушень важливо прослідкувати характер цих диспропорцій [52; 58].

Отже, дуже важливо виявити алалію якомога раніше, в ранньому віці і віддиференціювати її від інших мовленнєвих порушень.

Як вже зазначалося, розрізняють дві форми алалії: моторна і сенсорна, часто зустрічається і змішана форма – сенсомоторна.

До структури моторної алалії входять: специфічний тяжкий недорозвиток мовлення, своєрідні особливості формування складних рухових розладів, загальні для всіх видів порушеного розвитку і специфічні закономірності формування психічної діяльності. При моторній алалії дитина чує і розуміє звернене мовлення, але сама не говорить і відчуває труднощі при повторенні слів і, тим більше, речень, тобто відтворення мовлення грубо страждає.

При моторній алалії порушується засвоєння всіх компонентів експресивного мовлення: фонетичний, фонематичний та лексико-граматичний.

Найхарактернішою ознакою фонетико-фонематичних порушень є нестабільність звукового складу слова: численні заміни одних звуків іншими, причому кожний замінюваний звук має багато варіантів заміни. Ці порушення виявляються на тлі інших особливостей відтворення звукового складу слова (пропуски звуків, їх уподібнення, переставляння тощо). В інших випадках домінуючим є порушення складової структури слова. Ці особливості в засвоєння звукової системи мовлення спричиняють специфічні порушення активного словника: у дітей спостерігається різке розходження (диспропорція) між достатнім розумінням значення слів і можливістю їх називання. Саме цими причинами пояснюється тривала відсутність слів у мовленні дитини, в подальшому – бідність активного словника, численні вербальні парафазії (заміни). Відмічається також підвищена загальмованість мовленнєвої функції: при незначній зміні ситуації діти «гублять» звуковий склад знайомих слів. Порушення граматичної будови мови на різних етапах формування мовлення виявляються по-різному. На ранніх етапах розвитку спостерігається морфологічна неоформленість висловлювання (відсутність флексій, навіть нульових); пізніше – використання переважно початкових форм слів, під час опанування набору граматичних морфем – їх численні взаємозаміни та нерегулярне використання. Трапляються також синтагматичні порушення: труднощі поєднання слів у реченні, переставляння і, як наслідок цього, – бідність синтаксичних конструкцій, їх нерозгорнутість, пропуски членів речення тощо. Зазначені порушення мають стійкий характер і згодом переносяться в писемне мовлення, навіть у разі їх відносної компенсації в усному.

Поряд із значними порушеннями мовленнєвої системи наявними є і позитивні симптоми, які дозволяють відмежувати моторну алалію від схожих по проявам станів (розлади аутичного спектра, інтелектуальні порушення). Дитина дивиться в очі співрозмовника; в неї діяльність осмислена, дитина проявляє зацікавленість; має адекватні жести, якими допомагає собі говорити;

збережене інтонаційне забарвлення лепета або звукокомплексів замість слів; інтонації носять комунікативний характер; емоції, міміка відповідають ситуації; у дітей є почуття гумору.

Зовсім інша картина у дітей із сенсорною алалією. Дитина з сенсорною алалією може бути схожа на глуху дитину. Зниження гостроти слуху при алалії має різне походження, але особливості і динаміка розвитку імпресивного та експресивного мовлення пояснюється особливостями слухового сприймання, спричиненими ураженням слухо-мовленнєвих зон кори головного мозку. Наслідком зазначених порушень є порушення слухо-мовленнєвого аналізатора: фонематичного сприймання, слухової уваги, пам'яті; неможливість засвоєння і запам'ятовування звукокомплексів, які відповідають слову, а отже, і встановлення їх зв'язку з певним значенням, порушення формування імпресивного мовлення. Недостатність фонематичного слуху може мати різний ступінь: від тотальної неспроможності розрізнити мовленнєві звуки, тобто нерозуміння зверненого мовлення, до труднощів сприймання мовленнєвого матеріалу на слух.

Мовлення дитини при сенсорній алалії має ще й такі прояви: через нерозуміння мовлення оточуючих неможливе або грубо викривлене власне мовлення; рухова разгальмованість, хаотичність; труднощі поведінки, відстороненість; діти користуються жестами, мімікою; реагують на інтонацію неадекватно, не розуміючи смислу; гру супроводжують модульованим лепетом. Спостерігаються мовленнєві специфічні особливості: логорея – відтворення усіх відомих дитині слів без смислового зв'язку, ехолалія – повторення зверненого мовлення, сприйнятого зараз або раніше. Не розуміючи смислу, дитина повторює слова, словосполучення.

При обстеженні дитини з сенсорною алалією необхідно дотримуватись певного індивідуального підходу, оскільки багато з них відрізняються негативізмом, агресією. Іноді для виявлення сенсорної алалії необхідна значна кількість часу для спостереження і обстеження.

Відмінність алалії від анартрії та дизартрії полягає в тому, що у дітей із алалією моторний (периферичний) рівень творення мовлення повністю або частково збережений. Вони можуть виконувати артикуляторні рухи в повному обсязі. У дітей із анартрією та дизартрією порушення артикуляційної моторики є провідними в структурі мовленнєвого порушення. При алалії розбудовується вся система мовлення, при анартрії – тільки одна з її підсистем – фонетична, обумовлена наявністю парезів і паралічів [19; 48].

Додаткові матеріали з диференціальної діагностики алалії та опис її проявів представлено у джерелах¹¹.

РОЗДІЛ V

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ОСВІТНІХ ТРУДНОЩІВ У ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ

До яких же труднощів в дошкільному та шкільному віці призводять особливості функціонування усного і писемного мовлення?

З метою визначення та кваліфікації типу освітніх труднощів, а також рівня підтримки необхідно співставлення таких даних.

1. Діагностика стану усного мовлення: лексико-граматичний, фонетико-фонематичний бік, зв'язне мовлення.
2. Діагностика писемного мовлення: письмо, читання.
3. Когнітивні процеси: вербальні, невербальні.

У результаті виявлених особливостей функціонування мовлення дитини з алалією отримані дані можуть кваліфікуватися як грубе обмеження лексичних засобів спілкування, порушення звуко-складової структури слова, граматичне та синтаксичне неоформлення мовленнєвих висловів тощо. Аналіз результатів виконання діагностичних завдань, спостереження за поведінкою дитини,

¹¹ Шеремет М.К. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – С 378-.384.

Рібцун, Ю.В. (2012). Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих вад. Народна освіта. Вип. № 3 (18). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5839>

способів та темпів вирішення освітніх задач дитиною фахівець під час обстеження фіксує труднощі, з якими дитина стикається, що призводить до появи помилок.¹²

Відповідно до категорій освітніх труднощів мовленнєві труднощі відносяться до функціональних, поряд із сенсорними і моторними.

Як вже зазначалося, для моторної алалії характерний набір певних особливостей функціонування мовлення і як наслідок – виникнення труднощів: труднощі оволодіння правильними артикуляційними укладами, відставання у оволодінні фонетико-фонематичної системи мовлення, заміни одних звуків на інші, труднощі експресивного мовлення (грубі порушення лексико-граматичної сторони мовлення) на відміну від відносно збереженого імпресивного мовлення, непропорційність і дефіцит лексики, порушення синтаксичної структури речення тощо [48; 71; 72].

У спеціальних дослідженнях доведено наявність в учнів з алалією труднощів засвоєння тією чи іншою мірою усіх систем мови та складність оволодіння мовними закономірностями, у тому числі системою морфем, словозміни, які супроводжуються значною кількістю помилок усного і писемного мовлення. Такі особливості пов'язані з наявністю базового мовленнєвого порушення, яке негативно впливає на оволодіння лексичними й граматичними знаннями зокрема [12; 48].

Серед причин навчальних труднощів переважають функціональні обмеження мовлення, уваги, сприймання та переробки інформації, гнучкості мислення та ін. Учні з зазначеними труднощами мають органічні ураження центральної нервової системи; під час навчання вони швидко виснажуються, втомлюються. Їм притаманні дратівливість, збудливість, емоційна нестійкість.

¹² Данілавічюте, Е.А. (2021). Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами. Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей» (м. Київ, 7-8 жовтня 2021 р.). Київ: Симоненко О.І. 47-55. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728928>

У них спостерігаються порушення уваги і пам'яті, низький рівень контролю за власною діяльністю, низька розумова активність; часто виникають невротичні реакції на зауваження, низьку оцінку або несхвальні висловлювання вчителя чи дітей. Отже, труднощі у опануванні академічних знань (мовним, літературним, математичним, географічним, історичним, природничим, мистецьким матеріалом) можуть спричиняти порушення психічних функцій, які пов'язані із становленням та розвитком сприймання та розуміння мовлення, мислення, аналізу отриманих усних та письмових повідомлень, обчислювальної, читацької діяльності тощо.

Недостатнє засвоєння мовних знань (особливо семантичних одиниць на різних рівнях організації мови) та мовних навичок (особливо граматичних) обмежують можливості спонтанного розвитку мовленнєвої системи дитини, зокрема самостійне засвоєння значень нових слів, з потоком яких дитина зустрічається в навчальній літературі по всіх шкільних предметах. У дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями викривлене розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту. Це веде до недостатнього розуміння усного і особливо писемного мовлення, що зрештою ускладнює процес оволодіння шкільними знаннями [52; 53]. Поряд з цим особливу групу серед дітей з порушеннями мовлення складають діти з розладами писемного мовлення. Труднощі сприймання написаного тексту характеризуються як нездатність сприймати друкований чи рукописний текст і трансформувати його у слова. При порушеннях читання (дислексії) спостерігаються такі типи помилок: заміни і змішування звуків, частіше близьких за акустико-артикуляційними ознаками; побуквене читання; спотворення звуко-складової структури слова, що проявляються у пропусках приголосних (при збігу) і голосних, додаваннях, перестановках, пропусках звуків і складів; недоліки розуміння прочитаного, які проявляються на рівні окремого слова, речення, тексту в цілому (без розладів технічної сторони читання); аграматизми, що проявляються на аналітико-синтетичному і

синтетичному етапах опанування навички читання і письма (проблеми у використанні відмінкових закінчень іменників, закінчень дієслів, узгодження іменників з прийменниками тощо) [20; 23; 41 та ін.].

Труднощі в опануванні навички письма і читання в учнів алалією обумовлені порушеннями усного мовлення, затримками розвитку вторинного характеру, труднощами становлення процесу латералізації, труднощами встановлення просторової та часової послідовності, труднощами утримання і запам'ятовування звуко-буквеного, складового ряду, порушеннями операцій породження зв'язного письмового висловлювання (внутрішнє програмування зв'язних висловлювань, внутрішнє програмування окремих висловлювань, граматичне структурування, формування функцій словозміни і словотвору), недостатньої сформованості функціональної основи процесу читання, тобто вербальних та невербальних вищих психічних функцій, що забезпечують становлення зазначеної навички (Гриненко О.М., Данілавічюте Е.А., Ільяна В.М., Лалаєва Р.І., Пригода З.С., Соботович Є.Ф. та ін.)

Отже, внаслідок неповносправності звукової, лексичної, граматичної сторін мовлення, а також зв'язних висловлювань у більшості дітей з алалією спостерігається обмеженість мислення, мовленнєвих узагальнень, специфічні труднощі опанування читання, письма. Усе це ускладнює засвоєння шкільних знань, незважаючи на первинну збереженість інтелектуального розвитку.

Відповідно до оновленої нормативно-правової бази та специфіки визначення освітніх труднощів (категорій) осіб з особливими освітніми потребами та рівнів їх підтримки в освітньому процесі, освітні труднощі — це труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та рівень результатів навчання осіб відповідного року навчання у відповідному закладі освіти [12; 37; 40; 71].

Зокрема, на допомогу педагогам визначено освітні труднощі в дітей з особливими мовленнєвими потребами, створено характеристику ступенів їх прояву, наведено методичний інструментарій вимірювання ступеня прояву,

визначення бар'єрів, особливих освітніх потреб і стратегії подальшої підтримки.¹³

Характеристика функціонально-мовленнєвих труднощів у дітей з алалією відповідно до п'яти ступенів прояву допоможе розробити стратегії допомоги [71].

Освітні труднощі I ступеня прояву. Критеріями визначення труднощів I ступеня є наявність окремих незначних, поодиноких проявів функціональних (мовленнєвих) труднощів усного і писемного мовлення. Незначні порушення імпресивного мовлення, хоча можливі труднощі у розумінні незнайомих слів за рахунок обмеженого активного словникового запасу та/або складних граматичних конструкцій, що швидко компенсується у процесі корекційного навчання. Загальний рівень інтелектуального розвитку дітей співвідноситься з обсягом і якістю їхнього імпресивного мовлення, але різко дисгармоніює із станом експресивного мовлення.

У фонетико-фонематичній ланці:

- труднощі: відтворення та формування фонемного образу слова; вибору необхідної фонемі, морфемі та співвіднесення з її значенням; запам'ятовування і утримання складового ряду в словах за рахунок нестійкості звукових образів слів; труднощі при оволодінні грамотою: запам'ятовування букв, пошуки відповідної артикуляції звука, а відтак і пошуки відповідної букви, заміни.

У лексичній ланці:

- труднощі: розуміння значення слова та його смислової різноманітності (сміливий – сильний, прати – мити, різати – пиляти, іде – біжить); відбору із словникового запасу знайомих слів і правильного вживання їх в мовленні;

¹³ «Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі». (2021). с. 47-95. https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#.YvOzGnZBzIV

вводу і використання нових слів і понять, особливо з предметів мовного циклу, термінів з різних предметів.

У граматичній ланці:

- труднощі: оволодіння деякими відмінковими формами, неправильне керування і узгодження слів у реченні, оперування граматичним складом слова, граматичного оформлення слова, фрази, речення; опанування мовного аналізу і синтезу; опанування процесу утворення нових слів; застосування отриманих знань з лексики, граматики в усному і писемному мовленні за рахунок уповільненого темпу мовленнєвої діяльності внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку; оволодіння писемним мовленням, наявність поодиноких орфографічних та дизорфографічних помилок.

Дітям, які мають незначні труднощі I ступеня прояву, надаються, за потреби, консультативна допомога в освітньому процесі та послуги вихователя-методиста, корекційного педагога, вчителя-логопеда, психолога. Такий рівень не створює бар'єри для навчання, не потребує надання асистента та адаптації або модифікації програми навчання.

Труднощі II ступеня прояву. Критеріями визначення II ступеня прояву є наявність окремих значних проявів функціональних труднощів легкого ступеня прояву. Наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях. Недостатня мовленнєва активність може обмежувати можливість опанування загальних понять. Наявність мовленнєвих особливостей спричиняє труднощі (обмеження, зниження ефективності) в усному і писемному мовленні. Наявний певний рівень імпресивного мовлення, хоча можливі труднощі у розумінні особливо незнайомих слів та/або складних граматичних конструкцій. Загальний рівень інтелектуального розвитку дітей співвідноситься з обсягом і якістю їхнього експресивного мовлення, але різко дисгармоніює із станом експресивного мовлення.

У фонетико-фонематичній ланці:

- труднощі: формування уявлення про фонемний склад слова; встановлення послідовності фонем у словах; відтворення сприйнятих слів з викривленням звукового та складового складу; значні труднощі опанування фонематичного аналізу, синтезу, а у зв'язку з цим і труднощі оволодіння грамотою. Наприклад, дитині з кінестетичною апраксією важко запам'ятати назви букв, відтворити звукове оформлення складу, слова, що вимагає створення та використання спеціальних методик навчання. Поряд з цим є труднощі запам'ятовування і утримання складового ряду в словах за рахунок нестійкості звукових образів слів. Діти мають значні труднощі під час оволодіння програмовим матеріалом з української мови, коли в практичні письмові роботи автоматично переноситься фонетичний принцип правопису, за яким написання слова відповідає його промовлянню («як говорю, так і пишу») [45].

У лексичній ланці:

- труднощі: пошуку і відбору потрібного слова, оволодіння семантичною структурою слова, оперування знайомими словами в потрібній ситуації, оперування звуковим і морфологічним складом слова, труднощі вираження власної думки через дефіцит лексики.

У граматичній ланці:

- труднощі: утворення слова за аналогією, за зразком педагога (через нечіткість та нестабільність звукового складу слова, хоча дитина усвідомлює сутність інтелектуальної дії переносу); вибору відповідної морфеми для позначення потрібного значення (*миша – мишеня – мишка – мишку*). Тобто дитина утруднюється у виборі потрібної морфеми самостійно і навіть тоді, коли педагог пропонує вибрати нормативний варіант серед інших.

Труднощі у вираженні думок засобами усного і писемного мовлення, стійкі граматичні, орфографічні помилки, уповільнений темп опанування навички читання, знижений темп мовленнєвої діяльності призводять до значних затримок у процесі засвоєння мовного матеріалу. При оволодінні писемним мовленням виявляються вторинні порушення читання і письма. Труднощі в

оволодінні програмовим матеріалом з мови та інших предметів мовного циклу щодо розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту відображаються на темпах навчальної діяльності. У цій площині мають місце і труднощі диференціації предметів та їх складових по формі, величині, просторовому розміщенні (при ураженні тім'яно-потиличної області). За цієї причини втрачається здатність розуміти речення з урахуванням слів, які входять до його складу, їх граматичного оформлення і послідовності. Страждають і такі операції: складання цілого із частин, розкладання серії сюжетних картинок у певній послідовності. Таким чином порушення симультанних синтезів викликають труднощі в навчальній діяльності: формування уявлень про кількість предметів, здатність до ліплення, конструювання, малювання, недостатнє розуміння прочитаного зв'язного тексту, в тому числі і розуміння умови задачі, виконання в умі обчислювальних операцій, засвоєння розрядів цифр тощо.

Також дитина не в змозі опанувати математичні дії внаслідок локального ураження лобних областей головного мозку з наслідками незрілості формування уваги, її концентрації, утримання. Але під керівництвом вчителя послідовність математичних операцій контролюється, на відміну від самостійного вирішення прикладу чи задачі. Іншим варіантом є уповільнений темп мислення, труднощі у включення в зміст завдання, задачі, опису вирішення питання тощо [55].

Труднощі II ступеня прояву створюють бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. Діти мають потребу у здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ, створенні освітнього середовища, у допоміжних засобах навчання чи додатковій підтримці, адаптації змісту навчання, методичній підтримці та консультації учасників освітнього процесу фахівцями ІРЦ тощо.

Труднощі III ступеня прояву (вираженого, помірного) мають наступні критерії визначення. Найвизначенішими є виражені особливості функціонування

мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного (вторинно), емоційно-вольового розвитку. Загальні характеристики: зниження вербального інтелекту (вторинно), диспропорційний розвиток розумових здібностей, зниження і обмеження активного мовленнєвого спілкування, труднощі в розумінні зверненого мовлення, в усвідомленому сприйманні мовлення. Дитина має труднощі відтворення в експресивному мовленні засвоєного смислового та граматичного значення слова, що може проявлятися у граматично неоформленому висловлюванні, у неправильному виборі морфем при можливому розумінні їхнього значення, у використанні ненормативних граматичних форм. Вторинний недорозвиток вербального інтелекту призводить до труднощів виконання інтелектуальних дій і завдань, які вимагають певного рівня словесно-логічного мислення для оформлення відповіді у словесній формі [48; 49; 53].

У фонетико-фонематичній ланці:

- труднощі: відтворення звукової і складової структури слів зі збігом приголосних; в оволодінні правильною звуковимовою та розрізнення звуків. Виражена нестабільність звукового складу слова. Труднощі одночасного виконання ряду рухів, у тому числі артикуляторних. Грубі, специфічні викривлення складової структури у вигляді порушення послідовності звуків, спрощення, уподібнення слів (кінестетична, кінетична апраксії), злиття звуків в один динамічний стереотип, труднощі переключення з однієї артикуляції на іншу, опанування фонематичного аналізу, синтезу.

У лексичній ланці:

- труднощі: аналізу та узагальнення мовних явищ, виконання мисленнєвих операцій з мовним матеріалом: співвіднесення певної морфеми або слова з конкретним предметом чи явищем; оперування мовними одиницями, які можуть бути в пасивному лексичному запасі. Труднощі у засвоєнні послідовності слів у фразах, реченнях. Труднощі актуалізації слова та його

звукового образу (важкі випадки); називання зображеного предмета на картинці, ніж реального предмета, добору необхідного слова.

У граматичній ланці:

- труднощі: у засвоєнні значень і використанні прийменників; в розрізненні та засвоєнні граматичних форм слова; засвоєнні та вживанні відмінкових закінчень (санки – на санках), родових закінчень прикметників (зелена – зелене – зелений); помилки, які проявляються у викривленні фонетичного та морфологічного оформлення слова та речення у процесі спонтанного використання в мовленні, при виконанні спеціальних завдань на словотвір та словозміну. У дітей з порушеннями мовного програмування спостерігаються труднощі засвоєння парадигматичної системи мови: у власному мовленні дитині важко відібрати відповідну флексію слова при повній можливості її звукового відтворення.

При оволодінні писемним мовленням виявляються вторинні порушення читання і письма: стійкі граматичні, орфографічні, дизорфографічні, пунктуаційні помилки в реченнях; у письмових вираженнях думок. Труднощі в запам'ятовуванні та утриманні вербального матеріалу. Труднощі в розумінні прочитаного: зміст, послідовність, логічні зв'язки. Недостатнє розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту. Зниження здатності засвоєння навчальної інформації. Труднощі виконання інтелектуальних завдань, які вимагають участі словесно-логічного мислення, утримання математичних дій при розв'язанні задач і складних прикладів, у виборі алгоритму дій, неможливість утримати дії в межах заданої схеми, порівнювати результати з еталоном (порушення праксису та сукцесивного синтезу), виконання ряду конструктивних завдань, завдань на класифікацію геометричних фігур, поєднаних на основі їхнього сполучення, кількості (порушення симультанного синтезу) [45; 55].

Труднощі III ступеня прояву створюють бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії з іншими. Дитина має потребу у створенні прилаштувань

освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, допоміжних засобах навчання, додатковій підтримці).

Труднощі IV, тяжкого ступеня прояву, мають такі критерії визначення: наявність чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування.

Значно виражені труднощі в розумінні зверненого мовлення, в активному мовленнєвому спілкуванні. Суттєве зниження мовленнєвої активності відображається у труднощах в наслідуванні усного мовлення, неможливості засвоювати та використовувати мовлення для вираження думок, станів, прохань тощо. Значні труднощі у дітей в опануванні навчально-мовленнєвої діяльності.

У фонетико-фонематичній ланці:

- значні труднощі засвоєння звукової і складової структури слова; тотальна неможливість відтворення почутого слова, складу, ряду звуків; відображеного мовлення: продукування тільки приблизного контура слова, неясний звукокомплекс замість слова, викривлення структури одного і того ж слова.

У лексичній ланці:

- труднощі: вкрай обмежений словниковий запас; неможливість виразити прохання, думку, дію за допомогою словесних засобів мовлення, що перешкоджає сприйманню та розширенню активного словника, семантики слів, засвоєнню мови як предмета; неможливість опанування грамоти.

У граматичній ланці:

- значні труднощі в опануванні граматичної системи мови, словотвору, словозміни унеможливають розуміння сприйнятого мовлення та правильну побудову власних висловлювань. У іншій категорії дітей грубі викривлення звукового, складового складу слова, відсутність флексій та дієслів викликають труднощі у формуванні висловлювання, хоча є тенденція до оволодіння синтагматичною системою мови. Недоступне опанування основ мовного

аналізу, синтезу, основ грамоти. Специфічні труднощі, які проявляються у тривалому використанні односкладових речень, неоформлених граматично, особливо з відсутністю дієслів, що свідчить про порушення предикативної функції мовлення. Дослідники пов'язують це з труднощами оволодіння звуковим образом дієслова [48; 55].

Труднощі IV ступеня прояву можуть створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. У дитини є потреба в присутності асистента вчителя, відповідно необхідна адаптація або модифікація змісту навчання, використання спеціальних методів, технологій та прийомів.

Труднощі V, найважчого ступеня прояву. Критерії визначення: наявність визначених комбінованих категорій труднощів (тяжкі порушення мовлення у дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери, РАС). Обмеження або своєрідність перебігу довільних видів діяльності найтяжчого ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій тощо). Уповільнений процес засвоєння знань за рахунок труднощів навчально-мовленнєвої діяльності різного ступеня прояву у комплексі з іншими порушеннями. Наприклад, особливості імпресивного мовлення у дітей з порушеннями слуху, з сенсорною алалією пов'язані з труднощами диференціації центрального і периферичного характеру слухової функції; у дітей із сенсорною алалією може мати місце вторинне нерізко виражене зниження слуху. Труднощі імпресивного і експресивного мовлення можуть бути у дітей з первинними мовленнєвими порушеннями, з недорозвитком мовлення різного генезу (порушення інтелектуального розвитку, мінімальна церебральна дисфункція та інші фактори) [49].

Труднощі V ступеня прояву характеризуються наявністю особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву у сполученні з іншими особливостями функціонування, що може створювати суттєвий бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії з іншими. Такі діти потребують

модифікації змісту навчання, залучення асистента вихователя та асистента дитини, корекційно-розвиткові заняття, навчання за модифікованим розкладом.

Нижче наведено таблицю, в якій представлено узагальнені дані про труднощі засвоєння різних систем усного і писемного мовлення у дітей з алалією.

Табл. 4

Складова мовлення	Прояви труднощів
Лексична складова	<ul style="list-style-type: none"> - труднощі розуміння значення слова та його смислової різноманітності, вводу і вживання нових слів і понять; - неправомірне звуження значення слів; - труднощі запам'ятовування і утримання складового ряду в слові; - труднощі відбору із словникового запасу і правильного використання знайомих слів; - труднощі оволодіння звуковим образом дієслова, його закріплення та актуалізації; - труднощі актуалізації інших частин мови; - труднощі оперування знайними словами; - труднощі виконання інтелектуальних дій за участі словесно-логічного мислення з відповіддю в словесній формі (вторинний недорозвиток вербального інтелекту);
Граматично-синтаксична складова	<ul style="list-style-type: none"> - труднощі засвоєння та оперування морфологічним складом слова у процесі його граматичних змін, вибору морфеми: відтворення відмінкових закінчень іменників, їх пошук, нестабільні змішування, заміни закінчень, використання ненормативних флексій або нульових форм іменників, дієслів; - труднощі диференціації синтаксичного значення відмінкових форм; - труднощі опанування навички утворення нових слів, вибору морфем; - труднощі формування зв'язків між звуковим оформленням морфеми та її значенням; - труднощі оволодіння морфологічним аналізом, синтезом, порівнянням, мовними узагальненнями; - труднощі засвоєння морфологічних категорій (роду, виду дієслова, істоти-неістоти, числа тощо); - труднощі морфологічної граматичної системи словозміни і словотвору носять різний характер та динаміку подолання;

	<ul style="list-style-type: none"> - труднощі практичного розпізнавання синтаксичної ролі в реченні (суб'єкт-об'єкт); - труднощі засвоєння смислових зв'язків між словами та їх граматичного оформлення; - труднощі лексичного наповнення речення; - труднощі організації або об'єднання наявних слів в одну динамічну схему – речення, труднощі перестановки елементів і визначення їх місця у словесному ряду;
Фонологічна складова	<ul style="list-style-type: none"> - труднощі при повторенні (відтворенні), називанні звукового, складового ряду, звукової та складової структури слова у мимовільних ситуаціях; - труднощі у формуванні уявлень про фонемний склад слова та його утримання; - труднощі опанування фонематичного аналізу; - труднощі вибору заданих артикуляційних поз; - труднощі відтворення рухів за їх кінестетичним слідом, пов'язані з апраксією окремих звуків, звукових рядів (при кінестетичній апраксії) та первинними порушеннями фонематичного аналізу; - недостатнє відтворення фонетичного складу закінчення слова;
Писемне мовлення (читання, письмо)	<ul style="list-style-type: none"> - недостатність готовності до оволодіння грамотою; - труднощі граматично правильного оформлення письмової фрази, речення, труднощі у вираженні думок; - труднощі оволодіння грамотним письмом, наявність орфографічних та дизорфографічних помилок; - труднощі застосування орфограм; - повільне опанування навички читання; недостатнє розуміння прочитаного; вторинні порушення читання і письма; - труднощі читання, зумовлені порушеннями сприймання тонких граматичних значень, виражених різними морфемами; - труднощі читання слів складної звуко-складової структури; - труднощі оволодіння програмовим матеріалом з мови та інших предметів мовного циклу: розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту.

РОЗДІЛ VI

НАПРЯМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВПЛИВУ.

ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ТА БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Успішність організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти забезпечується вирішенням ряду корекційно-розвиткових завдань, що полягають: у визначенні порушень мовленнєвого розвитку та механізмів їх виникнення; у подоланні виявлених особливостей з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності; у попередженні появи можливих вторинних порушень мовлення (дисграфії, дизорфографії та дислексії).

У контексті представленої характеристики мовленнєвих порушень перед педагогами, вчителями-логопедами постають завдання, спрямовані на вирішення проблем розвитку та удосконалення мовленнєвої діяльності дітей, які реалізуються на уроках та на корекційних заняттях. Педагог звертає особливу увагу на дітей, які мають мовленнєві порушення, та надає їм посильну допомогу. Більш складні корекційні завдання, спрямовані на подолання порушень звуковимови, складової сторони мовлення, компенсацію фонетико-фонематичних процесів, формування певного рівня володіння лексичною, граматичною системами мови, зв'язним мовленням постають перед фахівцями і відносяться до компетенції вчителя-логопеда.

Як вже зазначалося, необхідність надання різного роду допомоги дітям з алалією зумовлена специфічним перебігом, становленням та розвитком мовленнєвої функції і, у зв'язку з цим, певними функціонально-мовленнєвими труднощами, які перешкоджають академічній успішності та створюють навчальні бар'єри не тільки на шляху до опанування знань, умінь і навичок, але і соціалізації.

У цьому контексті для фахівців-педагогів, учителів-логопедів, які працюють з дітьми з особливими мовленнєвими потребами, гостро постають питання про шляхи подолання порушень мовленнєвого розвитку та створення

умов для формування навичок вільної комунікації, що сприяє безбар'єрному включенню дітей до суспільного життя.

Метою подолання бар'єрів є створення відповідного освітнього середовища, в якому заклад освіти надає повний спектр освітніх послуг задля задоволення освітніх і мовленнєвих потреб кожного учня із залученням команди фахівців, а також родини як середовища, де продовжується компенсаторний вплив на розвиток і виховання дитини.

Після того, як проведено оцінку особливостей мовленнєвого розвитку дитини, спеціалісти визначають стратегії супроводу та раціональні і ефективні шляхи подолання виявлених освітніх потреб. Як вже зазначалося, педагоги, фахівці, вчителі-логопеди в контексті супроводу осіб з порушеннями мовлення надають допомогу відповідно до кожного ступеня прояву освітніх труднощів дитини, які можуть проявлятися в інтелектуальній, мовленнєвій, фізичній, навчальній, соціо-адаптаційній сферах.

За умов *I ступеня* прояву труднощів наявні незначні, поодинокі особливості функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях і не створюють бар'єри для успішного опанування знань. Надається перший рівень підтримки, який полягає в наступному.

1. Розширення активного лексичного запасу. Подолання поодиноких помилок, пов'язаних з неточностями уживання окремих слів. Робота над розумінням відтінків значення слова.

2. Подолання порушень фонетико-фонематичного боку мовлення: порушення звуковимови, недостатнє розрізнення звуків, розвиток фонематичних процесів.

3. Опанування мовного аналізу і синтезу (фонетичного, морфологічного, синтаксичного).

4. Подолання дефіциту узгодження слів у словосполученнях, реченнях. Розвиток зв'язного мовлення.

5. Опанування механізму утворення нових слів. Удосконалення процесу творення слів з новим лексичним значенням за допомогою словотворчих засобів.

6. Підготовка до опанування (або безпосередньо опанування) грамоти. Подолання наявних незначних недоліків у засвоєнні писемного мовлення: поодиноких дислексичних, дисграфічних, дизорфографічних специфічних помилок.

7. Розвиток психічних процесів різної модальності (сприймання, уваги, пам'яті, мисленнєвих операцій).

За умов *II ступеня* прояву наявні значні особливості функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях. Другий рівень труднощів створює бар'єри для успішного опанування знань і взаємодії в закладах освіти. Другий рівень підтримки полягає в наступному.

1. Розширення і уточнення активного і пасивного словника, подальше накопичення та розширення лексичного запасу. Робота над семантизацією лексики (сисловою стороною слова). Розширення словника іменників, дієслів, прикметників, прислівників, сполучників, прийменників. Удосконалення навички використання слів і словосполучень у відповідності з контекстом висловлювання.

Для збільшення словника і можливості його використання в мовленні необхідне уточнення уявлень дітей про фонемний, артикуляційний, складовий склад слів шляхом формування усвідомленої навички їх виділення.

2. Формування і закріплення знань, спрямованих на:

- уточнення назв предметів, їх призначення;
- групування предметів за певною ознакою;
- визначення напрямку дії та місцезнаходження предмета;
- назви ознак.

Подолання порушень складової структури слів.

3. Подолання порушень узгодження, розрізнення і співставлення граматичних форм слів (закінчення іменників, дієслів однини і множини, відмінкові зміни одного і того ж слова), значущих частин слова, що виражають їх граматичне значення (різні префікси дієслів, іменник, прикметники із суфіксами різного значення). Розвиток розуміння слів в реченні, подібних за своїм звуковим складом, але різних за значенням (миє – миється, Таня – Танина та ін.). Таким чином розвивається увага до звучання слів і їх розрізнення за значенням.

4. Формування навичок словозміни і словотвору, у тому числі і складних випадків (стіл – столи, вікно – вікна, вогонь – вогні, пень – пні, око – очі), введення у речення задля закріплення, засвоєння і використання таких слів. Словотвір відносних прикметників, утворених від назв продуктів (сливовий, апельсиновий, вершкове), рослин (сосновий, маковий), матеріалу, з якого зроблений предмет (паперовий, металевий) та ін.

5. Формування навички правильного і усвідомленого використання слів у спонтанному мовленні, навички засвоєння і використання простих і поширених речень, зв'язного мовлення (порівняння предметів, опис предмета, розповідь по картинці, по серії картинок, переказ).

6. Розвиток диференційованих кінестетичних відчуттів і фонематичного аналізу на цій основі. Формування правильної артикуляції відсутніх та порушених у вимові звуків, їх автоматизація, диференціація в різних фонетичних умовах. Подолання порушень вимови найбільш складних звуків; подолання помилок, пов'язаних з диференціацією (розрізненням) окремих близьких за звучанням та артикуляцією звуків або ж труднощі автоматизації (вільного, правильного, самостійного використання у мовленні вже поставлених звуків).

7. Розвиток фонематичних процесів: сприймання, уявлення, аналіз, синтез. Підготовка до навчання (або безпосереднє навчання) грамоти, правопису.

8. Подолання наявних значних недоліків у засвоєнні писемного мовлення: специфічних дислексичних, дисграфічних, дизорфографічних помилок.

9. Розвиток психічних процесів різної модальності (сприймання, уваги, пам'яті, мисленнєвих операцій).

10. Розвиток комунікативних навичок, мотивації до навчання, стимуляція мовленнєвої активності, що сприяє породженню самостійних висловлювань.

За умов *III ступеня* прояву наявні виражені особливості функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного (вторинно), емоційно-вольового функціонування. Третій рівень труднощів створює бар'єри для успішного опанування знань і взаємодії (опанування знань з предметів мовного циклу). Зниження здатності до опанування навчальних завдань (вторинно).

Підтримка на третьому рівні полягає в наступному.

1. Розвиток розуміння зверненого мовлення.

2. Збагачення активного лексичного запасу на основі розширення уявлень про навколишній світ, утому числі і за рахунок засвоєння різних частин мови. Засвоєння побутового, тематичного, природничого словника, емоційно-оцінної лексики. Введення слів з конкретним та абстрактним значенням. Узагальнення мовних спостережень над смисловими, звуковими, морфологічними, синтаксичними складниками мовлення.

Розвиток складової структури слова. У роботі з дітьми з кінетичною апраксією у процесі формування темпо-ритмічної складової мовлення використовують логоритмічні завдання і вправи.

3. Розуміння і засвоєння форми однини і множини іменників і дієслів, засвоєння форм відмінків в їх основних значеннях, родових закінчень дієслів, прикметників, різних словотворчих афіксів. Розвиток умінь узгоджувати іменники з прикметниками в роді, числі, відмінку, узгодження числівника з іменником. Формування умінь правильного розуміння і використання прийменникових конструкцій, навички розрізнення прийменників.

4. Формування операцій об'єднання слів на основі зазначених (п. 2) морфем – мінімальних значимих одиниць мови (для дітей з кінетичною та синтагматичною формами алалії).

Формування навички практичного виділення морфем і на цій основі способів словозміни та словотвору. Розвиток уявлень про фонологічний склад слова на основі виділення морфем.

Доцільне підкріплення виділеної морфемі, яка складається з одного звука, графічним зображенням (літерою).

Формування спрямованості уваги на звукове оформлення морфемі шляхом її багаторазового повторення педагогом в різних мовленнєвих ситуацій з фіксацією уваги дитини на її оральному образі.

Формування словотвірних навичок. Утворення іменників за допомогою суфіксів зі значеннями зменшеності, пестливості, малят; дієслів доконаного та недоконаного виду, а також з найпоширенішими префіксами. Введення в мовлення утворених слів.

Об'єднання слів у словосполучення і речення. Словосполучення з двох слів – підмет, присудок. Речення з двох-чотирьох слів.

Формування практичних понять про слово, речення. Підготовка до оволодіння зв'язним мовленням.

5. Розвиток спрямованості уваги на фонологічний склад слів, формування зв'язків між зоровими, слуховими і кінестетичними образами звуків. Усунення помилок, пов'язаних зі спотвореною вимовою звуків, пропусками, перестановками, замінами, змішуваннями звуків. Усунення дефіциту розбірливості мовлення шляхом розвитку фонематичних (сенсорних) і артикуляторних (моторних) можливостей дитини. Розвиток уміння визначати наявність чи відсутність необхідного звука в різних словах, які вимовляє педагог. Виховання зорового уявлення про артикуляційні рухи, які необхідні для вимови певного звука. Співставлення звука з відповідною графемою. Самостійне називання звука, складу, слова з певним звуком.

6. Подолання наявних виражених недоліків у засвоєнні писемного мовлення: специфічних грубих, стійких орфографічних та дизорфографічних, дислексичних, дисграфічних, помилок (злитне написання слів, пропуски, перестановки літер, заміни літер за глухістю-дзвінкістю, твердістю-м'якістю, невміння злити звуки у склади, помилки при читанні графічно схожих літер, порушення розуміння прочитаного тощо).

7. Розвиток психічних процесів різної модальності (сприймання, уваги, пам'яті, мисленнєвих операцій).

8. Розвиток комунікативних навичок, мотивації до навчання, стимуляція мовленнєвої активності, що сприяє породженню самостійних висловлювань.

За умов *IV ступеня* прояву наявні чітко окреслені особливості початкової стадії функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування. Четвертий рівень труднощів створює бар'єри для успішного опанування знань і взаємодії.

Підтримка на четвертому рівні полягає в наступному.

1. Розвиток мовленнєвого спілкування. Подолання мовленнєвого і немовленнєвого негативізму. Виховання бажання наслідувати звуковим комплексам і поєднання їх в будь-якому фонетичному оформленні.

2. Формування довільного слухового і зорового сприймання, уваги, пам'яті, зорово-просторових уявлень. Для немовленнєвих дітей: привертання уваги до складового, фонемного і морфологічного складу слів, до їх орального образу у процесі ігор.

3. Розвиток і розширення обсягу імпресивного мовлення, підкріпленого наочною дією. Розвиток уміння слухати, виконувати різні види доручень, завдань. Використання одностороннього діалогу, коли педагог ставить запитання, сам відповідає, а дитина виконує завдання (дай, покажи, одягни і т. д.). Розвиток розуміння однини і множини предметів, дій, назв дій, слів з протилежним та близьким значенням, особових та зворотних дієслів, рід

дієслова в минулому часі. Наприклад, формування розрізнення антонімічних значень дієслів (заходить – виходить), прикметників (широкий – вузький), прислівників (мало – багато). Формування розуміння прийменникових конструкцій з прийменниками *в, у, на, на під, за, біля* тощо з демонстрацією дій. Розвиток розуміння питань за сюжетною картинкою. У процесі відбору лексики враховується ступінь фонетичного, складового складу слів та вік дитини.

4. Формування первинних понять про голос, інтонацію, темп мовлення. У роботі з дітьми з кінетичною апраксією для формування темпо-ритмічної складової мовлення використовують логоритмічні завдання і вправи.

5. Подолання грубого дефіциту експресивного мовлення. Формування елементарного активного словника (предметного, предикативного, словника прикметників) та добору слів до практичної ситуації. Розширення словника назвами близьких людей, вираження прохань, бажань, звукокомплекснаслідування музичних інструментів, звуків природи тощо. Розширення і уточнення словника відповідно до узагальнювальних понять (частини тіла, іграшки, одяг, взуття, посуд, меблі, їжа, тварини, транспорт тощо). Заохочення будь-яких спроб самостійно називати відповідне слово, навіть при його спотвореному відтворенні.

6. Формування складової структури слова:

– розрізнявати на слух (з наочною опорою, схема, лінія тощо) довгі і короткі слова (помідорчик – бик);

– поплескати або відстукати ритмічний малюнок заданого слова (із зображенням на картинці);

– промовляти з одночасним вистукуванням (відплескуванням) однакові склади – прямі та обернені (та – та, ат – ат, тата – та, та – тата);

– вимовляти з одночасним вистукуванням різні склади, але зі звуками, які правильно вимовляє дитина (ма – па, па – ма, на – та, нана – та, тата – на, ва – на – та);

– відтворювати ряди складів, що складаються з різних голосних і приголосних звуків (та – ну, ко – та, ми – во – ба);

– вимовляти склади зі збігом приголосних (на – кна, ва – ква).

Відпрацьовані склади включаються в слова і речення. Зазначений алгоритм роботи використовуються в залежності від ступеня тяжкості мовленнєвого порушення. Можливо, потрібні не всі зазначені пункти, а деякі доступні на даному етапі розвитку.

У роботі з дітьми з кінетичною апраксією використовують завдання на корекцію складової структури слова з урахуванням послідовності її формування в онтогенезі.

7. Навчання найбільш продуктивних способів словозміни і словотвору: форми однини і множини іменників чоловічого і жіночого роду (ваза – вази, м'яч – м'ячі), зміни іменників однини за відмінками без прийменників (мама, мамі, маму), узгодження іменників із займенником (моя лялька), слова зі зменшено-пестливим значенням (чашка – чашечка, рука – ручка, ручечка, ваза – вазочка, перець – перчик, стіл – столик), зі значенням малят тварин (білка – білчєня), умістилища (хліб – хлібниця).

Формування розуміння і вживання слів у непрямих відмінках у відповідь на запитання: у кого? (у kota, у котика), кому? (коту, котику), з ким? (з котом, з котиком).

8. Формування умінь правильно будувати двоскладові речення в межах розмовно-побутового мовлення. Формування початкової форми діалогічного мовлення: відповіді на запитання хто?, що?, який?, яка?, що робить? тощо за наочними діями, картинками.

9. Формування у дитини уявлення про фонематичні структури слів і рухово-артикуляційній структурі звуків:

– уміння визначати наявність чи відсутність звука в словах, які вимовляє педагог;

- виховання зорової уяви про артикуляційні рухи, які входять до складу слова;
- співставлення звука з певною графемою;
- самостійне називання звука, складів, слів з заданим звуком [47;55].

Зазначений вид роботи можна проводити з дитиною, у якої є достатній для цього рівень мовленнєвого розвитку. Для немовленнєвої дитини, яка знаходиться на низькому рівні мовленнєвого розвитку, можливо необхідні інші види роботи.

10. Фонетико-фонематичний бік мовлення: артикуляційна гімнастика (за потреби), уточнення правильної вимови голосних, легких приголосних, без розрізнення на глухі і дзвінкі, тверді і м'які.

У дітей з кінестетичною апраксією досить важко формується руховий образ звука. Внаслідок цього відбуваються численні стійкі заміни одних звуків на інші. Рекомендується виконувати завдання перед дзеркалом для розвитку кінестетичної чутливості органів артикуляції, можливе використання масажу.

У дітей з кінестетичною формою алалії розвивають уміння виконувати динамічні артикуляційні вправи.

Розвиток фонематичного сприймання передбачає розрізнення контрастних голосних звуків, близьких за артикуляцією приголосних (а – у, б – м).

На початковому етапі для немовленнєвих дітей корекція звуковимови не проводиться.

Необхідно звернути увагу на те, що успішність оволодіння звуковим і руховим образом слова досягається шляхом:

- багаторазового повторення дій дитини з язиком на обмеженому лексичному матеріалі в різних видах діяльності у процесі слухання, відповідей на запитання шляхом показу відповідних предметів, дій, картинок та вербалізації цих відповідей педагогом;

- співвіднесення почутого з певними картинками або виконання дій з предметами;
- проведення дидактичних, рухових, будівельних та ін. ігор зі спеціально дібраними текстами, які промовляє педагог.

V ступінь прояву труднощів виражається в наявності особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву в поєднанні з іншими особливостями функціонування, що може створювати суттєвий бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. Наявні прояви комбінованих труднощів найважчого ступеня прояву: тяжкі порушення мовлення у дітей з порушенням зору, слуху, опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери; своєрідність перебігу довільних видів діяльності (писемне мовлення, математичні дії тощо). Корекційна робота проводиться відповідно до рівня мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини.

РОЗДІЛ VII

ПІДТРИМКА ДИТИНИ З АЛАЛІЄЮ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Недостатність вербальних засобів спілкування обмежує можливості дітей у взаємодії із дорослими, однолітками, стає перепорою в формуванні навчальної та ігрової діяльності (Баранець І.В., Брушневська І.М., Марченко І.С, Рібцун Ю.В., Січкаччук Н.Д., Соботович Є.Ф., Трофименко Л.І., Шеремет М.К. та ін.). Недосконалість комунікативних навичок, мовленнєва інактивність заважають повноцінному когнітивному розвитку дітей, оскільки не забезпечують повною мірою процес вільного спілкування.

Тяжкі мовленнєві порушення можуть впливати і на інтелектуальний розвиток дитини, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, що обумовлено тісним взаємозв'язком мовлення і мислення та обмеженістю соціальних, зокрема мовленнєвих, контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною навколишнього. Діти з алалією на фоні дітей зі звичайним мовленням виділяються відсутністю розгорнутого фразового

мовлення, невмінням висловити побажання, власні емоційні почуття та стани (захоплення, радість, сум, незадоволення тощо). Вільне мовленнєве спілкування таких дітей з однолітками, дорослими обмежене й іншими мовленнєвими особливостями. У одних дітей, які недостатньо володіють активним власним мовленням, рівень розуміння мовлення представляє собою досить об'ємний пасивний словниковий запас та розуміння значень багатьох слів. Інші діти мають деякі труднощі в розумінні словесних інструкцій, усних мовленнєвих завдань. Порушення мовленнєвого розвитку тією чи іншою мірою (залежно від характеру) негативно впливають на діяльність та поведінку дитини.

Одним із найважливіших завдань є підтримка здатності дитини здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки; нормалізації м'язового тону організму через інтеграцію мовленнєвої, пізнавальної, рухової діяльностей на фоні організації загальнооздоровчих заходів з позицій індивідуального підходу до потреб кожної особи.

Велике значення для засвоєння мови мають: соціальні фактори: контакт з дитиною, сумісна діяльність, гра дорослого з дитиною; емоційні фактори, мотивація тощо.

Навчання та супровід дітей з алалією вимагають спеціальних стратегій та підходів в освітньому середовищі. Нижче представлено деякі особливості роботи, які можуть бути враховані при навчанні та супроводі дітей з алалією.

1. Раннє виявлення та діагностика. Важливо виявити алалію в дитини якнайшвидше, щоб розпочати вчасну інтервенцію та підтримку. Регулярні оцінки мовлення і комунікації можуть допомогти виявити проблеми і розпочати необхідні заходи.

2. Індивідуальний підхід. Кожна дитина з алалією може мати унікальні потреби, тому важливо розробляти індивідуалізовані плани та стратегії для їх підтримки. Це може включати заняття з вчителем-логопедом, спеціальні вправи, матеріали, які сприяють розвитку мовлення.

3. Розширення комунікативного середовища. Дітям з алалією може знадобитися додаткова підтримка у вивченні мови та інших предметів. Вчителі, вчителі-логопеди та інші співробітники можуть використовувати відеоматеріали для підсилення розуміння. Використання спеціальних мовних програм та технологій також може бути корисним. Діти з тяжкими формами моторної алалії або сенсорною алалією можуть використовувати альтернативні способи комунікації, такі як жести, міміка, піктограми, символи або комунікатори.

4. Комунікаційні стратегії. Важливо сприяти розвитку і використанню зазначених вище стратегій, щоб дитина могла ефективно спілкуватися та виражати свої думки та потреби.

5. Сприяння соціально-емоційному розвитку. Діти з алалією можуть зазнавати труднощів у спілкуванні та встановленні соціальних зв'язків. Важливо створити атмосферу в класі, де дитина відчуває себе комфортно та відчуває підтримку. Розвиток соціальних навичок та спілкування може включати групові вправи, спільні проекти та спілкування з однолітками.

6. Підтримка самооцінки та мотивації. Важливо підтримувати позитивне сприйняття дитиною свого розвитку та досягнень. Визнання прогресу, використання похвали, заохочень та постановка реалістичних цілей можуть сприяти мотивації та підтримці самооцінки дитини з алалією.

7. Неперервний моніторинг та оцінка прогресу. Необхідно забезпечити систематичний моніторинг та оцінку прогресу дитини з алалією. Це дозволяє вчасно виявляти проблеми, адаптувати навчальні підходи та стратегії для досягнення найкращих результатів.

Взаємодія фахівців і родини

Важлива складова успішної підтримки дитини з алалією в умовах інклюзивного навчання – це співпраця з батьками або особами, які їх замінюють. Родина є важливим партнером у навчанні та супроводі дітей з алалією. Регулярна комунікація з батьками, консультування та надання порад

можуть допомогти підтримати дитину вдома та розширити навчальне середовище. Батьки повинні усвідомити, що тільки сумісними зусиллями можливо досягти позитивних результатів у процесі корекції мовленнєвого порушення та виховання особистості в цілому.

Взаємодія фахівців, педагогів та батьків є важливим елементом успішного навчального процесу. Основні принципи співпраці включають в себе взаєморозуміння, спільну роботу та взаємопідтримку. Ось деякі аспекти цієї взаємодії.

1. Обмін інформацією. Фахівці, педагоги та батьки повинні активно спілкуватися та обмінюватися інформацією щодо потреб та можливостей дитини з алалією. Регулярний обмін інформацією, консультації та взаємопідтримка допомагають забезпечити єдність підходів і стратегій як вдома, так і в школі. Це може включати обговорення мовних та комунікативних вмінь, прогресу, успішності та інших аспектів, які стосуються навчання та розвитку дитини. Батьки можуть надати корисну інформацію про особливості своєї дитини, її потреби та успіхи, а також підтримувати індивідуальні програми та справи у повсякденному житті.

2. Розроблення індивідуального навчального плану. Фахівці та педагоги спільно з батьками можуть розробити індивідуальний навчальний план для дитини з алалією, який враховуватиме її потреби та можливості. Цей план може включати конкретні мети, стратегії, методи та оцінку прогресу, використання адаптивних засобів, щоб забезпечити успішність навчання та розвитку дитини з алалією.

3. Спільна підтримка навчання. Фахівці, педагоги та батьки можуть працювати разом, щоб забезпечити належну підтримку навчання дитини. Це може включати використання спеціальних методик та матеріалів, додаткову підтримку в класі, індивідуальні заняття з вчителем-логопедом та спільну роботу над вправами та домашніми завданнями.

4. Розвиток спільного розуміння. Взаєморозуміння між фахівцями, педагогами та батьками є ключовим фактором в успішній взаємодії. Вони повинні враховувати особливості та потреби дитини з алалією, демонструвати відкритість, емпатію та повагу одне до одного. Спільне навчання, обговорення та вирішення проблем допомагають створити сприятливе середовище для дитини з алалією.

5. Підтримка вдома. Батьки відіграють важливу роль у навчанні та розвитку дитини з алалією. Вони можуть підтримувати та практикувати засвоєні навички мовлення вдома, стимулювати комунікацію та спілкування. Регулярна комунікація з фахівцями та педагогами допомагає батькам отримувати поради та підтримку для роботи з дитиною вдома.

6. Участь у спільних зустрічах та тренінгах. Фахівці, педагоги та батьки можуть брати участь у спільних зустрічах, тренінгах та семінарах, які спрямовані на покращення співпраці та розуміння потреб дитини з алалією. Це дозволяє всім сторонам отримати нові знання, обмінятися досвідом та зміцнити спільний підхід до навчання та підтримки.

Взаємодія фахівців, педагогів та батьків дітей з алалією в умовах інклюзивного навчання покликана забезпечити всебічну підтримку та розвиток дитини. Це вимагає постійного співробітництва, спілкування, спільної роботи та взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу.

Підтримка на уроці та позаурочний час

Підтримка дитини з алалією під час уроку може включати використання різноманітних методів та технологій, які сприяють комунікації, розвитку та навчанню. Ось деякі з них.

1. Обов'язковими умовами успішного засвоєння знань виступають:

– структурування матеріалу, використання чітких інструкцій та вказівок.

Це допомагає дитині організувати свої думки та зрозуміти послідовність подій і завдань;

– довільність (здебільшого навмисне привертання уваги до нової інформації, а не мимовільне її накопичення), чітке дозування матеріалу (не більше 2-7 нових лінгвістичних одиниць для запам'ятовування від уроку до уроку до кінця четвертого класу відповідно до індивідуальних мовленнєвих можливостей; виконання невеликих домашніх завдань лише з опорою на засвоєний на уроці матеріал);

– багаторазовість усіх можливих форм повторення (у тому числі звучання еталонного мовлення педагога з тлумаченням особливо складних випадків вимови та розуміння);

– наявність різноманітних опор (з акцентом на зорових та рухових, уникаючи ситуацій засвоєння мовленнєвого матеріалу лише на основі слухового сприймання за причини частого порушення фонематичних процесів) та індивідуальний розклад (темп, послідовність, пріоритети тощо) засвоєння навчального матеріалу [1; 12].

2. Використання візуальних засобів. Візуальні засоби, такі як ілюстрації настінні/індивідуальні літер, схеми слів/складів, діаграми, картки зі словами можуть бути корисними для дитини з алалією. Вони допомагають зрозуміти та запам'ятати новий матеріал, а також сприяють розвитку мовлення і комунікації. Також можна використовувати: а) метроном, дзеркало індивідуальне/настінне; б) друковані таблиці з зображенням органів мовлення; в) книги для читання по складах, збірки диктантів, прописи, розвивальні дидактичні ігри за навчальними та лексичними темами; г) трафарети, моделі літер, тренажери для розвитку дрібної моторики; д) пісковий годинник/секундомір для виконання завдань; е) використання ляльок для лялькового/пальчикового театру.

3. Використання аудіо- (обмежено) та відеоматеріалів може бути корисним для підтримки навчання дитини з алалією. Це можуть бути записи звуків природи, міста, співу птахів, тварин, людей, словникові диктанти, аудіокниги, відеопрезентації або відеоуроки, які допомагають усвідомити та засвоїти нову інформацію.

4. Використання технологій та програм для допомоги мовлення. Наприклад, деякі з них, альтернативні або допоміжні засоби комунікації:

– спеціальні пристрої, інтерактивні дошки та комп'ютерні програми або додатки, які допомагають дитині з алалією комунікувати. Вони надають дитині засоби для вираження своїх думок, питань, ідей. Використання цих засобів може допомогти дитині активніше взаємодіяти з навчальним матеріалом. Вони можуть містити візуальні елементи, ігри, вправи, які розвивають мовлення та комунікативні навички;

– спеціальні підручники та матеріали. Створення або використання спеціальних підручників та навчальних матеріалів, які адаптовані до потреб дітей з алалією, може сприяти їх навчанню. Це можуть бути матеріали з великими шрифтами, ілюстраціями, конкретними інструкціями та розшифровками складних понять;

– індивідуальні заняття з вчителем-логопедом є важливим елементом підтримки дитини з алалією. Логопед сприяє розвитку мовлення, артикуляції та комунікативних навичок, використовуючи спеціальні вправи, ігри та методики;

– спільна робота в малих групах. Організація роботи в малих групах дозволяє дитині з алалією більш активно взаємодіяти та комунікувати з однолітками. Це стимулює розвиток мовлення, сприяє соціальній взаємодії та відчуттю приналежності до групи. Педагог може організовувати спільні проекти, дискусії, рольові ігри, де дитина може використовувати свої комунікативні навички та розвивати мовлення;

– розширення часу та ресурсів. Дитина з алалією може потребувати більше часу та додаткових ресурсів для засвоєння матеріалу. Педагог та фахівець можуть спільно визначити необхідні модифікації та адаптації уроку, такі як подовження часу на завдання, надання додаткових пояснень, використання додаткових матеріалів.

5. Диференціація уроку може включати різні рівні завдань, індивідуальну підтримку та планування додаткових ресурсів, щоб забезпечити оптимальні умови для навчання кожної дитини.

6. Постійний моніторинг та оцінка прогресу дитини з алалією є важливим елементом успішної підтримки. Педагог та фахівець можуть використовувати різні методики та інструменти, такі як спостереження, записи, портфоліо робіт, щоб відстежувати розвиток мовлення та комунікативних навичок дитини. Це допомагає адаптувати навчальні стратегії та програму, а також визначати потреби у подальшій підтримці.

Методи та технології підтримки дитини з алалією під час уроку мають на меті створення оптимальних умов для її комунікації, розвитку мовлення та навчання. Використання візуальних засобів, жестів, відеоматеріалів, спеціальних технологій допомоги мовленню та інших інструментів сприяє засвоєнню нового матеріалу, розвитку мовлення та комунікативних навичок.

Таким чином, підтримка дитини з алалією вимагає індивідуального підходу, диференціації, спільної роботи з вчителем-логопедом та фахівцями, а також співпраці з батьками. Моніторинг та оцінка прогресу допомагають відстежувати успішність та вносити необхідні зміни у підтримку. Забезпечення доступу до адаптованого навчання, індивідуального підходу та сприятливого середовища сприяє розвитку дитини з алалією, її самовизначенню та досягненню успіху.

Отже, методи та технології підтримки дитини з алалією є важливими для забезпечення її успішного навчання та розвитку. Застосування зазначених і описаних методів допомагає створити навчальне середовище, в якому кожна дитина має можливість розвиватись та досягати свого потенціалу.

Соціальний ефект підтримки дитини з алалією

Корекційно-розвитковий вплив та підтримка дитини з алалією в освітньому просторі мають значний соціальний ефект. Алалія – це порушення мовлення, яке впливає на здатність дитини ефективно спілкуватися та вступати

в соціальні взаємодії. Інтеграція дітей з алалією в освітнє середовище і надання їм підтримки в процесі навчання може мати значні позитивні соціальні наслідки.

По-перше – збільшення самооцінки. Участь в освітньому процесі разом зі своїми однолітками дає дітям можливість відчувати свою важливість і свої успіхи. Здатність успішно функціонувати в навчальному середовищі сприяє підвищенню самооцінки та розумінню власної цінності.

По-друге – соціальна інтеграція. Залучення дітей до звичайного освітнього середовища стимулює їх соціальну інтеграцію. Вони мають можливість взаємодіяти зі своїми однолітками, розвивати навички спілкування та спільної діяльності. Це допомагає їм формувати соціальні зв'язки, розширювати соціальну мережу і відчувати себе частиною колективу.

По-третьє – розвиток комунікативних навичок. Працюючи зі спеціалістами в освітньому середовищі. Діти отримують можливість розвивати свої комунікативні навички, вчаться виражати свої думки, сприймати і розуміти інформацію, а також взаємодіяти з оточуючими людьми. Це не тільки поліпшує мовленнєві навички, але й розвиває загальні комунікативні вміння, які є важливими в соціальному житті.

По-четверте – створення свідомого толерантного середовища. Інтеграція дітей з алалією в освітнє середовище сприяє формуванню свідомості у всіх учасників навчального процесу про важливість інклюзивної освіти. Це сприяє підвищенню рівня толерантності, розумінню та поваги до різних форм спеціальних потреб учнів.

По-п'яте – передача цінностей і норм. Участь дітей з алалією в освітньому процесі сприяє передачі цінностей та норм спільноти. Вони отримують можливість спостерігати і наслідувати соціально прийнятні зразки поведінки, розвивати свою емпатію та співчуття, а також вчаться співпрацювати та розв'язувати конфлікти.

По-шосте – передача досвіду та навичок. Діти можуть впливати на своїх однолітків, передаючи їм свій досвід та навички, які вони здобувають у процесі навчання та корекційно-розвиткового впливу. Це сприяє взаємному навчанню та обміну досвідом, а також формуванню розуміння і прийняття різних специфічних потреб учнів.

Отже, соціальний ефект корекційно-розвиткового впливу та підтримки дитини з алалією в освітньому просторі полягає в поліпшенні самооцінки, соціальної інтеграції, розвитку комунікативних навичок, створенні свідомого та толерантного середовища, передачі досвіду та навичок. Ці соціальні ефекти сприяють не лише особистісному розвитку дитини з алалією, але й формуванню інклюзивного суспільства, де кожна дитина має можливість реалізувати свій потенціал та бути активним учасником соціального життя.

Забезпечення дітям відповідної підтримки та можливостей для розвитку їх потенціалу в освітньому просторі є важливим кроком у побудові рівних можливостей для всіх дітей. Це сприяє їх інтеграції в суспільство, формуванню позитивного ставлення до різноманітності та розумінню важливості включення кожної дитини у процес навчання та соціальної взаємодії.

Таким чином, соціальний ефект корекційно-розвиткового впливу та підтримки дитини з алалією в освітньому просторі є багатограним і сприяє їх особистісному зростанню, соціальній інтеграції, розвитку навичок та побудові інклюзивного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк, Н.Б., Андрусишина, Л.Є., Базилевська О.О. та ін. (2014). *Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка*. Засенко, В.В., Колупаєва А.А., Макарчук, Н.О. & Шинкаренко, В.І. (Ред.). Київ.

2. Андрусина, Л.Є. (2012). Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
3. Андрусина, Л.Є. (2003). Психологічні характеристики сформованості операції класифікації у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Дефектологія*, 4, 37—40.
4. Андрусина, Л.Є. (2007) Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць*, 4, 18 – 23.
5. Аркадьєва, О.О. (2015). Формування навичок читання в учнів 2-4 класів із дитячим церебральним паралічем з використанням інформаційних технологій. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
6. Баранець, І.В. (2021). Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. (Дис. д-ра філософії). Київ. Режим доступу:
https://ispukr.org.ua/articles/21/%D0%94%D0%B8%D1%81_%D0%91%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C_%D0%86_%D0%92_.pdf
7. Баранець, І.В. (2019). Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із моторною алалією в умовах компетентнісного підходу. *Матеріали V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі»* (Чернігів, 2019 р.), 13–16.
https://ispukr.org.ua/articles/19/191011_k.pdf
8. Бондар, В.І. (Ред.). (2003). *Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник*. В.І. Бондар та ін. Луганськ, Альма-матер.
9. Брушневська, І.М. (2018). Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. Режим доступу:
<http://ispukr.org.ua/wpcontent/uploads/2018/04/%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%>

[BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%91%D0%A0%D0%A3%D0%A8%D0%9D%D0%95%D0%92%D0%A1%D0%AC%D0%9A%D0%90%D0%86%D0%A0%D0%98%D0%9D%D0%90%D0%9C%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%90%D0%87%D0%92%D0%9D%D0%90.pdf](#)

10. Голуб, Н. М. (2017). Науково-методичні аспекти організації пошуково-пізнавальних дій молодших школярів при корекції в них ЗНМ та порушень писемного мовлення. В.М. Синьов & О.В. Гаврилов (Ред.), *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* (Т. 1-2). (Т. 1, с. 44–55). Кам'янець-Подільський – ПП Медобори-2006. Режим доступу:

<http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3287/Aktualni-pytannia-korektsiinoi-osvity-%28pedagogichni-nauky%29.-Vyp.9-T.1.pdf?sequence>

11. Гриненко, О. М. (2014). Формування знань про будову слова у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

12. Данілавичюте, Е.А. (2019). Особливі мовленнєві потреби: технологія індикації, аналізу, моделювання освітнього простору. *Матеріали V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі»* (Чернігів, 2019 р.), 34 – 38.

https://ispukr.org.ua/articles/19/191011_k.pdf

13. Данілавичюте, Е.А. (2021). Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами. *Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей»* (Київ, 7-8 жовтня 2021 р.) (с. 47-55). Київ: Симоненко О. І. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728928>

14. Данілавичюте, Е.А. (2010). Концептуальні засади вивчення порушень письма з позицій діяльнісного підходу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1, 82-92. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723195>

15. Данілавічюте, Е.А., Трофименко, Л.І., Ільяна, В.М., Рібцун, Ю.В., Мартинюк, & З.С., Грибань, Г.В. (2022). *Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник*. Київ. <https://lib.iitta.gov.ua/734273/>

16. Данілавічюте, Е.А., Ільяна, В.М. та ін. (2016). *Труднощі опанування навички читання: вправи для виявлення і подолання. Методичні рекомендації з виправлення недоліків читання*. [Навчальний матеріал]. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734292>

17. Дяченко, К.Г. (2013). *Інновації в корекції писемного мовлення молодших школярів*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

18. Журавльова, Л.С. (2017). Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. В.М. Синьов & О.В. Гаврилов (Ред.), *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* (Т. 1-2). (Т. 1, с. 55–65). Кам'янець-Подільський – ПП Медобори-2006. Режим доступу:

<http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3287/Aktualni-pytannia-korektsiinoi-osvity-%28pedagogichni-nauky%29.-Vyp.9-T.1.pdf?sequence>

19. Зелінська-Любченко, К.О. (2017). Роль електроенцефалографічних досліджень у діагностиці алалії. В.М. Синьов & О.В. Гаврилов (Ред.), *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* (Т. 1-2). (Т. 1, с. 74–82). Кам'янець-Подільський – ПП Медобори-2006. Режим доступу:

<http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3287/Aktualni-pytannia-korektsiinoi-osvity-%28pedagogichni-nauky%29.-Vyp.9-T.1.pdf?sequence>

20. Ільяна, В.М. (2015). Особливості організації корекційної роботи вчителя-логопеда з розвитку фонематичних процесів у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2 (74), 45-52. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712702>

21. Ільяна, В.М. (2010). Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. <https://lib.iitta.gov.ua/712741/1/>
22. Ільяна, В.М. (2014). *Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку*. Київ. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705558> <https://lib.iitta.gov.ua/705558/1/>
23. Ільяна, В.М. (2021) Психолінгвістичний методичний інструментарій подолання дислексій у молодших школярів (на допомогу практикам). *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2 (102), 50 – 63.
http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/71
24. Ільяна, В.М., & Грибань, Г.В. (2019). Діагностика визначальних ланок мовленнєвого розвитку як одного з показників готовності до оволодіння писемним мовленням школярів з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1 (15), 101 – 112.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722667>
25. Заплатна, С.М. (2005). Подолання порушень складової структури слова у дітей із моторною алалією. *Дошкільна освіта*, 2, 39-50.
26. Коломієць, Ю.В. (2009). Формування граматики-стилістичних умінь в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
27. Колупаєва, А.А., & Савчук, Л.О (2011). *Діти з особливими потребами та організація їх навчання*. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ».
28. Колупаєва, А.А., Данілавічюте, Е.А., & Литовченко, С.В. (2012). *Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник*. Київ: Видавнича група «А.С.К.».
29. Колупаєва, А.А. (Ред). (2010). *Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник*. (Книга 1. Інклюзивна освіта: вибір батьків. Серія «Інклюзивна освіта»). Київ: ТОВ ВПЦ «Літопис-XX».

30. Конопляста, С. Ю. & Сак, Т. В. (2010). *Логопсихологія*. М.К. Шеремет. Київ. Знання.
31. Крутій, К.Л. (2005). *Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку*. Запоріжжя: ТОВ «ЛППС».
32. Литовченко, С.В. (2012). Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами: актуальні аспекти. В.В. Засенко & А.А. Колупаєва (Ред.). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. (Вип. 3. Ч. 1, с. 85-91). Київ.
33. Логвінова, Л.Л.; & Лактюшина, Т.Л. (2004). *Алалія: посіб. для студ. дефектолог. Фак-ту по спеціальн. 7.010106 (спеціалізація «Логопед дошкільних та шкільних закладів»)*. Слов'янськ.
34. Мартиненко, І.В. (2012). Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Логопедія*, 2, 328–295.
35. Мартинюк, З.С. (2018). Сучасні підходи до розробки навчально-методичного посібника «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики й подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення». В.В. Засенко & А.А. Колупаєва (Ред.). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* (Вип. 14, с. 122–128). Київ: ФОП «Симоненко О.І.».
36. Мельніченко, Т.В. (2017). Формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. http://www.ispukr.org.ua/articles/17/17052302_a.pdf
37. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі (2021). Режим доступу: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#.YvOzGnZBzIV
38. Пахомова, Н.Г. & Баранець І.В. (2020). Особистісний потенціал дитини старшого дошкільного віку із моторною алалією: психологічні особливості розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4(89), 75 – 87.

39. Праксис. Режим доступу: <https://slovnyk.ua/>
40. Постанова КМ України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами». (2021). № 765 Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>
41. Пригода, З.С. (2014). *Корекція дизорфографії в учнів 5-6 класів з тяжким порушенням мовлення: методичні рекомендації* [Навчальний матеріал]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705609>
42. Ревуцька, О.В. (2003). *Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із важкими вадами мовлення (ТВМ)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
43. Рібцун, Ю.В. (2012). *Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих вад*. Народна освіта. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5839>
44. Рібцун, Ю.В. (2020). *Розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 16, 205 – 222. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719808>
45. Рібцун, Ю.В. (2020). *Учні початкових класів із важкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток*. Світ. Львів. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730353>
46. Рібцун, Ю.В. (2021). *Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. Особлива дитина: навчання і виховання*, 4, 28 – 45. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726830>
47. Савчук, Л.О. (2006). *Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
48. Соботович, Є.Ф. (1981). *Формування правильного мовлення у дітей з моторною алалією*. Київ: КДПІ ім. О.М. Горького.

49. Соботович, Є.Ф. (1997). *Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування*. Київ: ИЗМН.
50. Соботович, Є.Ф. (Ред.). (1998). *Методика виявлення мовленнєвих порушень у дітей і діагностика їх готовності до шкільного навчання*. Є.Ф. Соботович, Л.Є. Андрусина, Л.І. Бартенєва, Е.А. Данилавичюте та ін. Київ: ПП «Компанія «Актуальна освіта».
51. Соботович, Є.Ф. (2002). Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*, 3, 2 – 5.
52. Соботович, Є.Ф. (2003). Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*, 2, 2 – 11.
53. Соботович, Е.Ф. (2003). *Мовленнєвий недорозвиток у дітей і шляхи його корекції (Діти з порушенням інтелекту і моторною алалією)*: Навч посіб. для студентів. М.: Классик Стиль.
54. Соботович, Є.Ф., & Тищенко, В.В. (2004). *Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: Програмно-методичний комплекс*. Київ: Актуальна освіта.
55. Соботович, Є.Ф. (2015). *Вибрані праці з логопедії*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго.
56. Соботович, Є.Ф. (1995). *Порушення мовленнєвого розвитку в дітей та шляхи його корекції*: Навчально-методичний посібник. Київ: ІСДО.
57. Тищенко, В.В. (2008). Психологічні механізми мовлення в контексті аналізу порушень психофізичного розвитку. В.І. Бондар, В.В. & Засенко (Ред.). *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*, Вип. 10, Київ, 367 – 373.
58. Тищенко, В.В. (2010). Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського*

національного університету ім. І. Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна, Вип. 15, 181 – 186. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk_sp_2010_15_44

59. Тищенко, В.В. (2014). Алалія. М.К. Шеремет (Ред.). *Логопедія. Підручник*. Київ, Слово, 349 – 389.

60. Трофименко, Л.І. (2020). Специфіка формування граматичної компетенції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2 (98), 64–73. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723550>

61. Трофименко, Л.І. (2015). Теоретичні передумови формування морфологічних знань у школярів із тяжкими порушеннями мовлення. В.В. Засенко, & А.А. Колупаєва (Ред). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, Вип. 8, 160 – 165. Київ: ТОВ «Поліграф плюс».

62. Трофименко, Л.І. (2013). Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 9 – 13.

63. Трофименко, Л.І., Ільяна, В.М., Пригода З.С., Аркадьєва О.О., & Грибань В.В. (2018). Програма з корекційно-розвиткової роботи для закладів загальної середньої освіти (для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, 1-4 класи) «Корекція мовлення». Режим доступу: http://ispukr.org.ua/?page_id=2430#.W_SNPn7R0w

64. Трофименко, Л.І. (2014). *Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку*. Кіровоград: Імекс-ЛТД. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9760>

65. Трофименко, Л.І. (2015). *Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Навчально-методичний посібник*. <http://lib.iitta.gov.ua/8723/>

66. Трофименко, Л.І. (2019). Діагностика особливостей лексичної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Теоретичне і*

методичне забезпечення навчання та виховання осіб із особливими освітніми потребами. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718666>

67. Трофименко, Л.І., & Ільяна, В.М. Вивчення особливостей писемного мовлення молодших школярів з алалією. *Матеріали II Міжнародної дистанційної науково-практичної конференції «International scientific discussion: problems, tasks and prospects»* (м. Брайтон, Великобританія, 21-22 червня 2021 р.) Scientific collection «interconf», 63 (с. 69 – 80). <https://doi.org/10.51582/interconf.21-22.06.2021.07>

68. Трофименко, Л.І. (2021). Формування фонологічної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4 (104), 7 – 17. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729866>

69. Трофименко, Л.І. (2021). Комплексний підхід до вивчення моторної алалії. *Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Особливі діти: від рівних прав – до рівних можливостей* (м. Київ, 7-8 жовтня 2021 р.). (с. 265 – 269). Київ: Симоненко О.І. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728977>

70. Трофименко, Л.І. (2022). Дослідження особливостей складової структури слова у дітей з алалією. *Матеріали III Міжнародної наукової конференції «Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень»* (м. Львів, 15 квітня, 2022 р.). Європейська наукова платформа. Вінниця (с. 50 – 55). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731096>

71. Трофименко, Л.І. (2022). Освітні труднощі в учнів початкових класів з алалією. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4 (108), 58 – 68.
DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.122>
http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/122

72. Трофименко, Л.І. (2022). Специфіка надання освітніх послуг дітям з алалією. *Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу»* (с. 299 – 304). <https://ispukr.org.ua/?p=9597#.ZATfEnbMLIU>

73. Чередніченко, Н.В. (2003). Проблема надання допомоги дітям із порушенням писемного мовлення. *Вісник: зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. Вип. 6, 72 – 173.

74. Чередніченко, Н.В. (2012). *Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)*. Навчально-методичний посібник (курс лекцій). Київ: Видавничий дім «Слово».

75. Чередніченко, Н.В., Клименко, І.В., & Тенцер Л.В. (2018). *Порушення письма у молодших школярів: діагностики та корекція*. Навчально-методичний посібник. Київ: ДІА.

76. Шевченко, М.В. (1996). *Формування знань та умінь з рідної мови у молодших школярів із загальним мовленнєвим недорозвитком*. (Дис. канд. пед. наук.). Київ.

77. Шеремет, М.К., & Кондукова, С.В. (2012). Нейрофізіологічні засади мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. *Логопедія*, 2, 3 – 6.

78. Pakhomova N. G., Baranets I. V., Pakhomova V. A., Scherban O. A., & Boryak O. V.A. (2021). Comprehensive approach to overcoming motor alalia in children of senior preschool age. *Svit Medytsyny ta Biolohiyi*, 1 (75), 125–129. DOI: <http://dx.doi.org/10.26724/2079-8334-2021-1-75-125-129>

ДОДАТКИ

АЛГОРИТМ ОБСТЕЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ (ЕКСПРЕС-МЕТОДИ)

Напрями експресметодів можуть слугувати додатковим матеріалом для оптимізації обстеження дитини у випадках, коли необхідно звернути увагу на загальний мовленнєвий розвиток дитини і зробити певні узагальнені висновки.

1. Рівень уявлень про навколишнє та стан інтелекту

Стан зорового сприймання та уваги: назвати, що змінилося в ряду із 5 іграшок, які іграшки помінялися місцями, якої (яких) іграшок не стало.

Перевірити знання кольорів за назвами. Дібрати картинки до заданого кольорового фону (лото).

Стан інтелектуального розвитку: розкласти 3, потім 4 картинки у послідовності зображених на них подій.

2. Мовленнєва активність

Відмітити: самостійно вступає в контакт, за допомогою, бажає спілкуватися.

Інші супутні порушення: ЗНМ, дислалія, дизартрія, заїкання, ринологія.

3. Стан оптико-просторового гнозису і праксису

Виконати наступні завдання:

а) назвати предмети або їх чіткі зображення, зашумлені, контурні зображення, перекреслені, накладені один на одне;

б) витягнути (за зразком) 2-й і 3-й, 2-й і 5-й пальці, скласти пальці рук у кільце поперемінно, одночасно; викласти фігуру із сірників (паличок), мозаїки; поставити стрілки на іграшкових годинниках за завданням логопеда (шість годин рівно, п'ятнадцять хвилин по сьомій, дванадцять годин рівно).

4. Дослідження загальної моторики.

Виконати завдання: пройти по накресленій на підлозі лінії, пострибати вперед на двох ногах, пострибати поперемінно на одній нозі та на другій, ударити долонею по м'ячу об підлогу, перекидати м'яч з однієї руки в іншу.

Відмитити: порушення сили рухів, їх точність, обсяг, темп, координація, переключення від одного руху на інший.

5. Словниковий запас.

- Іменники. Родові і видові поняття. Розуміння і називання узагальнювальних понять.

- Іменники, які означають предмет та його частини (покажи, назви).

- Слова з протилежним значенням: за малюнками. Покажи, назви:

- заходить – виходить, відчиняє – зачиняє, залітає – вилітає, підходить – відходить, високий – низький, великий – маленький, довгий – короткий, широкий – вузький.

- Тварини та їх малята. Покажи, назви хто у кого: у кішки – кошеня, у білки – білчєня, у тигра – тигрєня у коня – лоша та ін. Попарне пред'явлення та врозсип.

- Слова з пестливими суфіксами. Покажи, назви: чашка – чашечка, тарілка – тарілочка, книга – книжечка; помідор – помідорчик, стілець – стільчик, відро – відерце та ін. Попарне пред'явлення і врозсип.

- Назвати предмети по опису: «Як називається предмет, яким копають?». «Це звір, він рудий, хитрий, хижий, має пухнастий хвіст, живе в лісі».

- Дієслова.

- Слова, що позначають різні дії з предметами, стан, почуття (бігає, літає, миє, малює, біжить, плаче та ін.). Покажи, назви: «Хто миє, а хто підмітає, хто вішає пальто, а хто знімає, хто наливає воду, хто переливає, хто миє, а хто миється»,

- Назвати дію по пред'явленому предмету: ручкою ... (пишуть), ножем ... (ріжуть) і т. п. Або хто як пересувається: ластівка - ..., змія - ..., кінь - ...

- Прикметники.

- Слова, що означають величину предметів (широкий, високий, низький тощо), колір (основні та їх відтінки), форму (квадратний, круглий та ін.), температуру, смак, вага (лимонний, кислий, важкий, гарячий та ін.), матеріал, сезон (залізний, весняний), узагальнювальні ознаки (пухнастий, м'який та ін.).

- Підібрати ознаки до слів: хмара, небо, книга, м'яч, дощ і т. п. Наприклад. Охарактеризувати предмети, використовуючи якомога більше прикметників (опиши предмети, використовуючи якомога більше слів. Груша (яка?) – смачна, жовта або зелена, соковита, ароматна; склянка (яка?) – прозора, чиста, велика тощо. Лимон (який?), яблуко (яке?), огірок (який?).

- Підібрати антоніми до слів: холодний, ледачий, товстий, твердий, гострий, мокрий, густий і т. п.

- Підібрати спільнокореневі слова до слів: земля, радість, сад, фарба (за малюнками). За малюнками. Наприклад. Це сніг. Діти зліпили ... (сніговика). Маленька, мокра зірочка лягла на долоню. Це ... (сніжинка). Погода, коли мете сніг, називають ... (сніжною, сніговій). Квітка, яка росте під снігом ... (підсніжник).

- Прислівники.

Слова, що позначають якість дії (швидко, повільно, голосно, високо, сумно, далеко та ін.).

6. Граматичний бік мовлення.

- Однина і множина іменників: «Покажи, де на картинці м'яч, де м'ячі, де стіл – столи і т. д.» (попарне пред'явлення і врозсіп).

- Перетворення іменника в називному відмінку однини в множину. Без малюнків. Слово лялька можна замінити на слово ляльки (стілець – стільці, ручка – ручки). Заміни слова: рука (руки), горобець – горобці, вікно – вікна, дерево – дерева, стіл – столи, око – очі, огірок - огірки;

- Зміна іменників за відмінками. У мене є ... (олівець). У мене немає ... (олівця). Я малюю ... (олівцем). Я дякую ... (олівцю). Мама купила багато (олівців).

- Утворення форм іменника родового відмінка однини і множини: без малюнків, за зразком: Ось м'яч, немає м'яча, ось м'ячі, немає м'ячів (дерево- дерева – дерев, вікно – вікна – вікон, , вулиця – вулиці- вулиць.

- Узгодження прикметників і числівників з іменниками (кулька зелена, м'яч зелений, відро зелене, чашка синя, око - ..., олівець - ...). Узгодження числівників «два» і «п'ять» з іменниками: жук, рибка, відро. За малюнками. Про що можна сказати червона, червоне, червоний? (за малюнками та без).
- Конструкції з різними відмінковими формами: «Чим дівчинка ловить метелика?», «Кого ловить дівчинка?», «Хто ловить метелика?», «Коли дівчинка ловить метелика» і т. д.
- Прийменникові конструкції з прийменниками НА, В, ПІД, ЗА, БІЛЯ та ін. Виконати завдання: «Поклади м'яч під стіл», «Намалюй дерево (квітку) біля будинка», «Посади ведмедика в машину (за машину, біля машини), «Поклади книжку на шафу» і т. д.
- Дати відповідь на запитання: «Де лежить олівець (на столі, в коробці, під книгою).
- Вставити прийменники в речення: Лампа висить ... столом. М'яч впав ... підлогу. Яблуко впало ... дерева. (За малюнками).
- Розуміння граматичних конструкцій. Без малюнків:
 - покажи ручку олівцем, олівець ручкою; покажи лінійкою ножиці, лінійку ножицями;
 - Заєць менше вовка. Хто великий, хто маленький?
 - Хлопчик біжить швидше дівчинки. Хто біжить повільно, хто швидко?
 - Розуміння складнопідрядних речень (без картинок). Відповісти на запитання: «Діти пішли в парк після того, як вийшло сонце. Що було спочатку, а що потім? Коли діти пішли в парк?»
 - Показати на картинках: Таня загубила олівець, який був у Дмитра. Чий це був олівець?
 - Розуміння поширених речень за сюжетними картинками: «Покажи дівчинку, яка ловить метелика. Що робить дівчинка?», «Покажи хлопчика, який тримає м'яч. Що робить хлопчик?», «Покажи дівчинку, яка підмітає підлогу. Що робить дівчинка?»

- Стан функції словотвору:
- утворення іменників із суфіксами зі значенням пестливості, умістилища, назви професії: без малюнка. Від слова чашка можна утворити слово чашечка, від слова огірок – огірочок і т. д., (стіл – столик, лялька – лялечка, ложка – ложечка, ліжко – ліжечко, хліб – хлібчик, мило (мильниця), пісок (пісочниця); (аптека-аптекар, бібліотека-бібліотекар, квітник-квітникар);
- утворення прикметників від іменників: дерево – дерев'яний, скло – скляний, сніг – сніговий, папір – паперовий;
- утворення дієслів руху за допомогою префіксів ПРИ, ВІД, ДО, ПЕРЕ, ВИ та ін. (без малюнків): до слово ходити додай частинку при (приходити), від (відходити) і т. д., (бігати, літати). Або ходить-заходить, носить-заносить, возить-завозить.
- Морфологічний аналіз. Встановити у словах спільне звучання, визначити значення морфеми. Що спільного в словах: чашечка, ложечка, лопаточка, баночка, книжечка? Які предмети означають ці слова? Або виходить, виносить, виводить, вилітає, викопує, висипає. Що означають ці слова? Або лопатою, сокирою, ложкою, виделкою, праскою, палкою. Що означають ці слова?
- Спільнокореневі слова. *Послухай слова. Що ти чуєш в них спільного? Від яких слів вони утворилися? Ліс-лісник-лісовий-лісочок-Полісся; зима-зимонька-зимовий-зимно-перезимувати.*
- Підібрати спільнокореневі слова до слів: земля, радість, сад, фарба (за малюнками).

7. Зв'язне мовлення.

- Розуміння зв'язного мовлення: відповіді на запитання за сюжетним малюнком (хто, що робить, куди, де, з ким і т. д.).
- Скласти усну розповідь за сюжетним малюнком та серією сюжетних малюнків.

8. Фонетико-фонематична складова.

Стан мовленнєвої моторики.

- Виконати рухи *губами*: витягнути вперед, розтягнути в посмішці, хоботок ліворуч-праворуч, *язиком*: показати широкий, вузький язик, підняти кінчик язика на верхню губу, опустити на нижню, торкнутися кінчиком язика куточків рота, *м'яким піднебінням, нижньою щелепою*: широко відкрити рот, покашляти з відкритим ротом, обережно порухати щелепою ліворуч-праворуч.

- Будова артикуляційного апарату: губ, зубів, щелеп, піднебіння, язика.

Звуковимова.

Голосні: А, О, У, И, І, Е.

Свистячі: С, СЬ, З, ЗЬ.

Шиплячі: Ш, Ж.

Африкати: Ц, Ч, Щ.

Сонорні звуки:Л, ЛЬ, Р, РЬ, М, МЬ, Н, НЬ.

Дзвінки і глухі звуки: Т-ТЬ, К-КЬ, Г-ГЬ, В-ВЬ, Ф-ФЬ, П-ПЬ, Д-ДЬ.

- Ізольовані звуки, в прямих складах, називання картинок, де звук на початку, в середині, кінці слова, речення, які містять не тільки заданий звук, але і змішувані.

- Прочитати спеціально дібрані тексти з заданим звуком.

Відтворення:

а) складової структури слова, звуконаповнення: повторити слова: шарф, міст, склянка, помідори, телевізор, температура, волосся, поліцейський, акваріум, велосипед.

б) самостійно назвати картинки з різним звуконаповненням і складністю.

в) речень: повтори. Діти зліпили сніговика. Волосся стрижуть в перукарні. Поліцейський їде на мотоциклі.

г) якщо в дитини сильне порушення складової структури слова, вимовити (повторити) ряд складів на переключення з різним ритміко-інтонаційним малюнком: патакама, пта, сма, мні, кавобутава та ін.

Стан фонематичного сприймання, аналізу, синтезу, уявлень.

а) спіймай звук;

- б) виділення звуку на фоні слова за картинками і на слух (після показу);
 - в) виділення на слух наголошеного голосного на початку слова: Аня, Ігор, Оля, Умка;
 - г) проаналізувати звуковий склад слів, назвати звуки, зберігаючи послідовність (з яких звуків складаються ці слова: сік, сова, корова);
 - д) визначення кількості, послідовності і місця звуку в слові;
 - е) скласти слово із звуків, які вимовляє логопед, у непорушеній послідовності: л, а, п, а; с, у, п; к, і, т; с, о, в, а.
 - є) фонематичні уявлення: відкласти картинки, в назвах яких є заданий звук; розкласти у два стовпчики намальовані предмети, назви яких містять задані звуки, не промовляючи їх; придумати слово з певним звуком.
- Відмітити: наявність чи відсутність рухів, заміну заданого руху іншим, тонус, об'єм рухів, активність, тривалість утримання органів в заданому положенні, темп рухів, зайві рухи під час виконання заданого.
- Відмітити стан звуковимови у відображеному і самостійному мовленні (які є порушення: заміни, спотворення, перестановки і т. д.)