

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут фізичної культури
Кафедра логопедії

Овсієнко Тетяна Василівна

**ФОРМУВАННЯ ФРАЗОВОГО МОВЛЕННЯ
В ДІТЕЙ ІЗ АЛАЛІЄЮ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія)

Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра

Науковий керівник:

_____ Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії

«__» _____ 2021 року

Виконавець:

_____ Т. В. Овсієнко

«__» _____ 2021 року

Суми 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ФРАЗОВОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ АЛАЛІЄЮ	6
1.1. Поняття алалії. Висвітлення проблеми в літературі.....	6
1.2. Становлення фразового мовлення в онтогенезі.....	12
1.3. Розвиток мовленнєвої діяльності в дітей із моторною алалією.....	15
1.4. Предметна діяльність дітей дошкільного віку.....	18
Висновки до розділу 1.....	22
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ АЛАЛІЄЮ	23
2.1. Методика дослідження стану сформованості мовлення дітей дошкільного віку із алалією	23
2.2. Аналіз результатів дослідження стану сформованості мовлення дітей із алалією.....	36
Висновки до розділу 2	42
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ФРАЗОВОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ АЛАЛІЄЮ.....	44
3.1. Методика формування фразового мовлення засобом предметно-ігрової діяльності в дітей дошкільного віку із алалією	44
3.2. Аналіз результатів впровадження методики формування фразового мовлення в дітей дошкільного віку із алалією	50
Висновки до розділу 3.....	57
ВИСНОВКИ	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	62
ДОДАТКИ.....	69

ВСТУП

Сьогодні пріоритетного значення в освіті набуває проблема розвитку мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення та підготовка дітей до умов загальноосвітньої школи. Актуальним питанням є дослідження мовлення дітей дошкільного віку із моторною алалією, а також пошук ефективних шляхів формування у них фразового мовлення.

Алалія – це відсутність мовлення або системне недорозвинення мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому періоді розвитку дитини [64]. При алалії страждає вся мовна система в цілому: фонетико-фонематична, лексико-граматична та семантична складові. Моторна алалія – це системне недорозвинення експресивного мовлення центрального органічного характеру, обумовлене несформованістю мовних операцій процесу породження мовленнєвих висловлювань при відносній збереженості смислових і сенсомоторних операцій; у дитини не розвивається активне усне мовлення, а розуміння мовлення практично не порушено [64]. Моторна алалія неоднорідна за своїми проявами: іноді відзначається переважна несформованість операцій відбору мовних засобів, в інших випадках переважним порушенням є несформованість операцій комбінування. При моторній алалії спостерігаються відмінності в можливостях мовленнєвої реалізації тих мовних засобів, якими володіють діти.

Створення системи корекційного впливу на дітей з тяжкими порушеннями мовлення, зокрема із алалією, є актуальною проблемою сучасної спеціальної освіти. На сьогодні гостро постає питання методичного забезпечення корекційної роботи, пошуку ефективних шляхів корекції порушень мовлення при алалії.

Проблемою навчання і виховання дітей з структурносемантичними розладами, а саме з алалією, займалися В. Балаєва, Б. Гріншпун, В. Ковшиков, Р. Левіна, А. Маркова, В. Орфінська, Н. Сікарчук, О. Токарева, Є. Соботович,

М. Хватцев, М. Шеремет, та інші. А. Тарасюк розкриває особливості мовленнєвого розвитку дітей із сенсорною алалією. Питання активізації мовлення у дітей з моторною алалією, корекційно-логопедичної роботи з розвитку мовлення в дітей дошкільного віку із моторною алалією розглядають П. Филипова, К. Зелінська-Любченко [58, 22]. Т. Царькова та Л. Стахова висвітлюють напрями етапів корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із алалією в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення [62]. Н. Каут здійснює теоретичний аналіз проблеми ігрової діяльності в подоланні алалії у дітей дошкільного віку та пропонує корекційну роботу з дітьми, які страждають на алалію [27]. К. Зелінська-Любченко визначає у своїх роботах роль пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми із моторною алалією [22]. Ю. Рібцун та В. В. Тищенко розкривають проблему диференційної діагностики моторної і сенсорної алалії від інших порушень психофізичного розвитку [44].

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та здійснити дослідження щодо організації корекційно-розвиткової роботи з формування фразового мовлення в дітей із моторною алалією.

Реалізації поставленої мети можна досягти шляхом вирішення **завдань:**

- 1) здійснити аналіз науково-методичної педагогічної літератури з проблеми дослідження;
- 2) вивчити рівень сформованості мовлення дитини із моторною алалією, готовності дитини до спілкування та до вдосконалення мовної системи;
- 3) розробити та експериментально апробувати методику формування фразового мовлення дітей із моторною алалією в умовах науково-практичного центру кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, визначити ефективність даної методики.

Об'єкт дослідження: мовленнєва діяльність дітей із алалією.

Предмет дослідження: формування фразового мовлення дітей із алалією засобом предметно-ігрової діяльності в умовах науково-практичного центру.

Методи дослідження: теоретичні (вивчення та аналіз науково-методичної літератури щодо проблеми наукового дослідження); емпіричні – (спостереження, бесіда, констатувальний, формувальний і контрольний етапи дослідження); статистичні (кількісний та якісний аналіз даних констатувального етапу та контрольного етапу наукового дослідження).

Елементи наукової новизни одержаних результатів. Визначено поняття «предметно-ігрова діяльність», представлено систему формування фразового мовлення та активізації мовлення дітей із алалією засобом предметно-ігрової діяльності, що дозволяє урізноманітнити та поліпшити процес розвитку мовлення.

Практичне значення одержаних результатів. Результати проведеного дослідження та запропоновані прийоми можуть бути використані в організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку із алалією, із затримкою мовленнєвого розвитку для формування фразового мовлення та активізації мовлення.

Публікації. Основний зміст дипломної роботи висвітлений у публікаціях: «Особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку із моторною алалією» наукового збірника «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії : матеріали V Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (25 травня 2021 рік, м. Суми)» та «Предметна діяльність як засіб розвитку мовлення дітей із алалією» наукового збірника «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали X Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції» (18 листопада 2021 рік, м. Суми)».

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота містить 8 таблиць, 2 рисунків. Загальний обсяг роботи складає 85 сторінок, з них 68 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ФРАЗОВОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ

1.1. Поняття алалії. Висвітлення проблеми в літературі

Алалія – це глибоке системний недорозвиток мовлення органічного характеру, обумовлений ураженням або недорозвиненням мовленнєвих ділянок головного мозку у лівій півкулі (правші), що наступило під час домовленнєвого періоду (до 1-2 років) [35].

Даний вид мовленнєвого недорозвитку впровадив у спецлітературу в XVIII ст. грецький лікар Деліус. Пізніше вчені-лікарі запропонували назвати її дитяча афазія або афазія розвитку, здійснивши порівняння мовленнєвих порушень при алалії та афазії [65].

М. К. Шеремет визначає алалію як одну з найскладніших мовленнєвих патологій. Вона пояснює термін «алалія» як відсутність або недорозвиток мовлення, що спричинене органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку під час внутрішньоутробного розвитку або в ранньому віці [64]. За твердженнями Л. С. Волкової, алалія – це не просто тимчасова функціональна затримка мовленнєвого розвитку. Науковець зазначає, що процес становлення мовлення при даному порушенні відбувається в умовах патологічного стану центральної нервової системи [9]. О. Боряк розглядає алалію як відсутність мовлення в ранньому дитячому віці [65]. Р. Є. Левіна запропонувала називати цю форму патології мовленнєвої системи загальним недорозвитком мовлення, враховуючи лексико-граматичні розлади [34].

При алалії страждає вся мовна система в цілому: лексико-граматична, фонетико-фонематична, семантична сторони мовлення. Серед немовленнєвих розладів виокремлюють моторні, сенсорні та психопатологічні симптоми.

У результаті певних причин у дитини дозрівання нервових клітин у певних ділянках кори головного мозку – лобово-тім'яної та скроневої –

відбувається із запізненням, нервові клітини при цьому припиняють свій розвиток. Недорозвинення мозку або його ураження в ранньому періоді призводить до того, що зменшується збудливість нервових клітин, змінюється рухливість основних нервових процесів, унаслідок чого знижується працездатність клітин кори головного мозку. Алалія виникає за умови вибіркового ураження мовно-рухового та мовно-слухового аналізаторів, що виникає у внутрішньоутробному періоді або в перші три роки життя дитини.

Відповідно до результатів аналізу досліджень таке мовленнєве порушення як алалія зустрічається приблизно в 1% у дітей дошкільного віку, серед дітей шкільного віку – у 0,6-0,2 %. За легкої форми прояву дефекту мовлення розвивається з 3-4 років, при більш важких – з 10-11 років.

Аналіз літератури дає можливість виділити наступні причини виникнення алалії.

1. Біологічні причини (діють у внутрішньоутробний період та ранній період життя дитини):

- патології перебігу вагітності, які спричиняють порушення нормального протікання внутрішньоутробного розвитку плоду (токсикоз, туберкульоз, ендокринні, сифіліс, вірусні захворювання, травми, несумісність крові матері і дитини);

- пологові травми, патологія пологів (швидкі або затяжні, застосування різних стимуляторів);

- різноманітні захворювання в перші роки життя малюка;

- травми черепа, що супроводжуються симптомами струсу або контузії мозку;

- несприятлива спадковість;

- незадовільні умови харчування або сну в перші роки життя дитини.

2. Соціальні причини:

- недостатня увага до мовленнєвого розвитку дитини з боку дорослих;

- обмежене стимулювання дитини до мовленнєвої діяльності та спілкування;

- відсутність мовленнєвого зразку;
- двомовність у сім'ї та ін. [35].

Аналіз причин, що спричиняють виникнення алалії, вказують на те, що вони можуть діяти протягом різних періодів розвитку дітей. Зокрема, під час пренатального періоду йдеться про інтоксикації, інфекції, захворювання матері під час вагітності, порушення кровообігу плоду, падіння матері з наступною травматизацією плоду, загроза викидня.

Натальний період може супроводжуватися патологією пологової діяльності із застосуванням спеціальних засобів, народження дитини з пухлиною, гематомою.

У постнатальному періоді можуть мати місце ранні травми голови, захворювання інфекційною жовтяницею, менінгітом, енцефалітом, довготривалі соматичні захворювання, що викликають виснаження центральної нервової системи дитини.

У науковій літературі висвітлюється проблема вивчення алалії з різних поглядів.

Неврологічний аспект вивчення алалії передбачає дані рентгенографічних та енцефалографічних досліджень.

Психологічний аспект передбачає вивчення взаємозв'язку мовлення й інтелекту та вивчення порушень у даному зв'язку, порушення пам'яті, мислення, особливостей поведінки дитини, емоційно-вольової сфери.

Психолінгвістичний аспект розглядає алалію як несформованість мовних операцій, вивчає механізм породження мовленнєвого висловлення: програмування, планування, вибір слів, граматичне структурування, вибір артикулем та їх комбінування. Також з позиції психолінгвістичного аспекту вивчають несформованість операцій механізму сприйняття мовлення.

Науковці, які вивчають проблему алалії, виділяють три етапи в історії вивчення даного мовленнєвого порушення.

1 етап – механічний. У 1873 р. фоніатр Р. Коен виділив таке порушення як алалія. Пізніше Г. Гутцман, А. Лібманн охарактеризували зовнішню сторону

проявів даного порушення, однак, наголошували й на внутрішніх механізмах даного розладу.

2 етап – кінець 19 століття – період діалектико-матеріалістичного зародження. У цей період відбувалось вивчення алалії як складного, багаторівневого розладу. Стан мовлення при алалії стали поєднувати з неврологічним і психічним статусом організму в цілому, а також із розвитком особистості (А. Олтушевський, М. Богданов-Березовський). Наприкінці 19 століття специфічні форми центрально-обумовленого недорозвитку мовлення, що спостерігаються у дітей з нормальним слухом і без виражених відхилень в інтелектуальному розвитку, були виявлені І. Франком, Р. Коеном, А. Куссмаулем, Г. Гутцман.

3 етап – 30-ті роки 20 століття – поглиблюються діалектико-матеріалістичні позиції у вивченні алалії (М. Хватцев, Н. Трауготт, Р. Левіна, В. Орфінська, М. Зеєман, Є. Соботович та ін.).

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти поняття алалія вивчається з фізіологічних, клінічних, психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних позицій. Основним при цьому є психолінгвістичний аспект вивчення алалії, представлений у роботах Е. Соботович, В. Ковшикова, Б. Гриншпун та ін.

Розвиток вчення про алалію був тісно пов'язаним із вивченням афазії. На думку вітчизняних і закордонних учених було встановлено, що обидва розлади мають певні подібності в проявах, проте є й відмінності, завдяки чому виявилось можливим зіставлення окремих форм патологічного розпаду мовлення та його несформованості.

Зокрема, А. Лібманн ще в 1901 р. запропонував визначати афазії розвитку сенсорні, моторні і сенсо-моторні. М. Майкібестон виявив й описав форму центральної афазії дітей, що схожа з центральною афазією дорослих (розпад мовлення, обумовлений поразкою тім'яних ділянок кори головного мозку).

Ураховуючи результати досліджень вітчизняних клініцистів і фізіологів С. Мнухіна, Н. Трауготт, Є. Михайлової, І. Самойлової, С. Кайданової були виявлені загальні закономірності порушення роботи слухового і мовно-

рухового аналізаторів у дорослих і дітей, що страждають на алалію або афазію. Дослідження В. Орфінської дозволило визначити загальні закономірності прояву мовленнєвих порушень при афазії й алалії.

Р. Левіна виділяла три форми алалії:

- 1) діти, які не розмовляють, з порушенням акустичного (фонематичного) сприйняття;
- 2) діти, які не розмовляють, з порушенням зорового (предметного) сприйняття;
- 3) діти, які не розмовляють, з порушенням психічної активності (розладами уваги, пам'яті, працездатності), що характеризуються емоційною нестійкістю, афективними спалахами, негативізмом.

У своїх працях В. Орфінська пропонує групу оптичних алалій називати вторинними алаліями, враховуючи те, що в даному випадку первинно страждають ті мозкові системи, які не мають безпосереднього відношення до акту мовлення. В. Орфінська розробила лінгвістичну класифікацію алалії, поділивши її форми на 3 групи:

- 1) форми первинного недорозвинення мовленнєвих систем, що пов'язані з недорозвиненням фонематичного і морфологічного аналізу та вибірковою неповноцінністю мовно-рухового і мовно-слухового аналізаторів;
- 2) форми вторинного недорозвинення мовленнєвих систем, при яких спостерігається несформованість узагальнень за зорово-просторовим і часовим ознаками у зв'язку з порушенням нормальної діяльності рухового і зорового аналізаторів; як наслідок, порушується формування словесних і граматичних понять;
- 3) порушення таких загальних функцій як повторення та використання звуків мовлення при диференціації.

Незважаючи на різноманітність класифікацій алалій більшість дослідників виділяють дві основні форми:

- моторну (первинне недорозвинення експресивного (зовнішнього) мовлення);

– сенсорну (розлад розуміння мовлення при збереженні фізіологічного слуху).

Найчастіше зустрічаються змішані види алалій з переважним порушенням того або іншого компонента (сенсорного або моторного).

Моторна алалія визначається відсутністю або обмеженням мовлення, обумовлене ураженням певних кортикальних відділів головного мозку, що забезпечують мовленнєву функцію за достатнього для розвитку мовлення слуху та інтелекту [20]. Моторна алалія характеризується тим, що дитина розуміє звернену до неї мову, але сама не говорить. Виділяють моторну аферентну (кінестетичну) та моторну еферентну (кінетичну) алалії. Центральним симптомоутворювальним механізмом моторної аферентної алалії є оральна кінестетична апраксія, у результаті втрачається контроль за рухами органів артикуляційного апарату. Симптомоутворювальним механізмом моторної еферентної алалії є кінетична апраксія, що виявляється порушенням механізмів відтворення серійно організованих артикуляційних рухів.

В. Ковшиков окреслює моторну алалію як первинний недорозвиток експресивного мовлення центрального органічного генезу [29].

Сенсорна алалія характеризується недорозвинення імпресивного (рецептивного) мовлення при збереженні елементарного слуху. Виділяють дві форми сенсорної алалії: 1) з переважним порушенням сенсорного рівня слухового сприймання; 2) з переважним порушенням перцептивного рівня слухового сприймання.

Зазвичай, діти-алаліки не можуть отримувати достатню кількість інформації у процесі мовленнєвого спілкування, що, на жаль, призводить до вторинного порушення – відставання в психічному розвитку.

У більшості дітей страждаючих на алалію, через їхнє мовленнєве недорозвинення порушується формування психіки, розвиваються патологічні якості характеру, невротичні стани, спостерігається замкнутість, невпевненість у собі, у своїх знаннях, підвищена дратівливість, уразливість. Мовленнєву діяльність діти часто використовують тільки в емоційно-забарвлених ситуаціях,

через недостатню мовленнєву активність гальмується мовленнєвий розвиток загалом. Р. Левіна наголошувала, що у дітей з алалією відзначається недостатність пізнавальної діяльності, що коригується у процесі корекційного впливу. На думку А. Марі, М. Богданова-Березовського головну роль у недорозвиненні мовлення у дітей з алалією займають глибокі первинні порушення в інтелектуальній діяльності. Є. Мастюкова взагалі розділила алаліків на дітей, що мають вторинне недорозвинення пізнавальних процесів та тих, що мають первинну розумову і психічну недостатність. У свою чергу С. Ляпідевський, В. А. Ковшиков стверджують, що алалія є окремим самостійним розладом, що може поєднуватися в певних випадках з олігофренією.

У дітей-алаліків відзначаються труднощі формування гнозису, праксису, процесів аналізу і синтезу, обмеженість, нестійкість уваги та сприйняття [35].

1.2. Становлення фразового мовлення в онтогенезі

Необхідним та найголовнішим напрямком корекційної роботи на сьогодні є формування мовленнєвої діяльності малюків, що мають моторну алалію [24]. На думку автора, мовленнєва діяльність є однією з найскладніших видів діяльності. Зазвичай мовленнєва діяльність виступає складовою в діяльності більш високого порядку, вона дуже рідко може виступати як самостійний, закінчений акт діяльності. У повсякденному житті мовленнєве висловлювання в різних випадках показує поведінку людей. Однак це означає, що будь-яка діяльність може бути закінченою лише тоді, коли таке регулювання виявиться успішним [45].

Основні види мовленнєвої діяльності включають в себе говоріння (усне висловлювання думки), слухання (сприймання мовлення на слух та її розуміння), письмо (графічне, письмове висловлення думки), читання (передбачає сприймання і розуміння чужого записаного мовлення) [45]. Ці види мовленнєвої діяльності належать до основи процесу мовленнєвої

комунікації, тому від сформованості навичок мовленнєвої діяльності людини залежить ефективність мовленнєвого спілкування.

Для дитини, що має моторну алалію, важливо оволодіти фонетичною системою мови. Саме мовленнєвослуховий та мовленнєворуховий аналізатори, їх взаємодія надасть можливість отримати полімодальну єдність мовленнєвої функціональної системи [45].

У домовленнєвий період (від народження до кінця першого року життя) відбувається поява гуління та лепету, малюк може наслідувати звуки, з'являється довербальне спілкування з навколишнім світом.

Проаналізувавши дослідження вчених можемо умовно зробити поділ домовленнєвого періоду на наступні етапи. Перші 2 місяці життя пов'язані з удосконаленням дихання, смоктання, появою емоційних реакцій, що вкрай важливо, у крику дитини можна прогледіти вже виражену інтонацію.

У 2,5-3 місяці з'являється гуління, завдяки якому дитина тренує мовленнєве дихання. У період «істинного» гуління (3,5-4 місяці) сповільнюються загальні рухи малюка, звуки мовлення нагадують спів за своєю тривалістю та різнобарвністю.

В. Бельтюков підкреслює, що лепет дитини (5-7 місяців життя) наслідує звуки дорослого і має закономірності самонаслідування у вигляді протяжності звуків [3].

На думку М. Фішман до закінчення домовленнєвого періоду невербальні форми спілкування дитини з оточуючими ускладнюються. Процес спілкування відбувається двома руками, більш диференційовано, поєднується міміка і звуки [59].

Вік дитини 9-10 місяців характеризується стрибком мовленнєвого розвитку, зокрема співвідношенням перших «нормативних» слів із предметом. А вже у період 10-12 місяців малюк використовує іменники у повній мірі (називний відмінок, однина). У 1,5 роки дитина намагається зв'язати вже два слова, у неї виникають спроби використовувати наказову форму дієслова.

У цей період мовленнєвого онтогенезу спостерігається «призупинення» фонетичного розвитку (на термін у 3-4 місяці), яке О. Леонтьєв пов'язує зі значним збільшенням кількості слів в активному словнику, появою перших узагальнень [24]. Слово починає виступати як структурна одиниця мови та мовлення. Саме із цього часу мовлення дитини стає словесним.

Після 1,5 років поповнюється активний словник дитини, відбувається засвоєння граматичних категорій, з'являються перші речення. Протягом другого року життя розвивається активно словник, дитина починає розуміти як побудувати правильно речення, і саме у 3 роки вона вже навчається уживати дієслова, слова у потрібному відмінку.

У цей час відбувається активне формування фразового мовлення. Фразове мовлення – це речення, яке складається з двох слів. Іменник – назва предмету і дієслово – дія предмету – «мама пише», «ми гуляємо». Фразове мовлення формується на тлі ускладнення словника і структури фрази.

Словниковий запас дворічного малюка складає близько 100 слів, а у віці до трьох років збільшується до 500 слів. Діти розуміють і правильно виконують так звану двоетапну інструкцію («*пйди в кухню і принеси чашку*»), правильно використовують займенники «я», «ми», «тобі», дітки починають будувати речення з двох слів.

Мовленнєва активність дітей позначається на їх відчуттях, пам'яті, мисленні та сприйманні.

Діти в чотири роки зазвичай вже використовують і прості, і складні речення. Вони вже засвоюють рідну мову, їх словник зростає приблизно на сто нових слів кожного місяця і досягає 1000-1500 слів. Дитина вже починає запитувати про незнайомі слова: "*Для чого?*", "*Чому?*". Доросла людина не завжди зрозуміло пояснює слова для дитини, але діткам це приносить задоволення [13].

Дитина п'ятого року життя використовує у мовленні складносурядні та складнопідрядні речення, граматично його будує, засвоює узагальнюючі слова, більше використовує прикметники, які означають ознаки предметів, їх якість,

присвійні прикметники та прислівники. Проте, дитина ще допускає граматичні помилки при відмінкових закінченнях та узгодженням слів у реченні. .

У п'ять років словниковий запас дитини складає 3500 та більше слів. Вона вже добре користується узагальнюючими словами, такими як фрукти, овочі, меблі, тварини тощо, може називати явища та предмети навколишнього середовища. У їхньому мовленні відсутні пропуски та перестановки звуків, складів, можливі випадки лише з незнайомими словами [13]. П'ятирічні діти користуються всіма частинами мови, правильно вживають звуки рідного мовлення, накопичують знання синонімів, антонімів, стійких словосполучень. Граматично без помилок будують речення, самі придумують розповіді, переказують казки, що є ознакою оволодіння монологічним мовленням. У дітей старшого дошкільного віку з'являється внутрішнє мовлення, що говорить про розвиток словесно-логічного мислення. Вони звертають увагу на помилки в мовленні оточуючих, виправляють свої та дуже успішно використовують рідну мову [13].

1.3. Розвиток мовленнєвої діяльності в дітей із моторною алалією

Оволодіння дитиною мовленням у дошкільному віці в умовах дизонтогенезу відбувається сповільнено та своєрідно. Вони мають специфічні труднощі щодо засвоєння певних одиниць мовлення. Виходить, що рівень розвитку мовлення може бути однаковим у дітей з різними порушеннями та різного віку. Однакові ж некоректні форми слів і типові словосполучення мають місце і при алалії, і при затримці мовленнєвого розвитку, і при дизартрії [23].

Формування експресивного мовлення у дітей із алалією ускладнюється порушенням аналітико-синтетичної діяльності мовленнєворухового аналізатора. Саме такі порушення мають наступний характер: кінестетична оральна апраксія; важкість переключення від одного руху до іншого; труднощі засвоєння послідовності рухів для відтворення слова тощо [32].

Фразове мовлення дітей із алалією характеризують прості короткі речення. Як наслідок, при моторній алалії можна спостерігати порушення формування зв'язного мовлення. Діти не можуть послідовно викладати події, впоратися з виділенням головного і другорядного, визначати тимчасові зв'язки, причину і наслідок, передати сенс явищ і подій [23].

При тяжких формах моторної алалії у дітей можна говорити тільки про звуконаслідування й окремі лепетні слова, що супроводжуються активною мімікою та жестикуляцією.

Аналізуючи дані різних дослідників можна стверджувати про те, що у дитини не розвивається самостійне мовлення, протягом тривалого часу воно має рівень окремих слів і звуків. Можна простежити взаємозалежність між порушеннями артикуляційного праксису та організацією мовленнєвих рухів, а, звідси, фонетичної системи мовлення і сприйманням зверненого мовлення та його розуміння [23].

У дітей з моторною алалією спостерігається недостатнє сприймання зверненого мовлення. Вони повільно і досить складно розуміють граматичні форми і розгорнутість тексту. Ю. Б. Сорочан зазначає, що причиною може бути ослаблення тону мозкової частини мовленнєворухового аналізатора, яке веде до порушення артикуляційних рухів. Це порушення послаблює або навіть робить неможливим сприймання слабких і тонких імпульсів, внаслідок чого дитина сприймає і аналізує тільки грубі кінестезії. Згідно з зазначеними даними експерименту автор констатує: 70% дітей-алаліків з моторною алалією добре розуміють звернене мовлення, 20% мають незначне зниження розуміння, 10% дуже погано розуміють, а також власне мовлення дітей в цих випадках виявляється гіршим за їх розуміння [53].

Словник дітей з моторною алалією розвивається повільно, спотворено, слова використовуються в мовленні неправильно. Все це призводить до різноманітних замінів за подібністю, суміжністю, за контрастом. Істотну розбіжність між кількісним складом пасивного та активного словника дітей із експресивною алалією підкреслює К. О. Зелінська-Любченко.

У дитини з більш високим рівнем розвитку мовлення заміни слів відбуваються за значенням. Більш заміни проявляються при вживанні дієслів, ніж іменників. На всіх етапах розвитку мовлення виявляються певні труднощі у відборі слів із необхідним лексичним значенням, доречним для даного висловлювання [53].

У дітей спостерігаються труднощі під час складання речень, тому великою проблемою є оволодіння фразовим зв'язним мовленням [23]. Контекстне мовлення вимагає від дитини певного рівня сформованості розумових дій, необхідних для правильного відбору мовленнєвих засобів [53].

При формуванні мовлення дитини-алаліка спостерігається активне використання жестів. Сам фундамент для початку роботи не формується, оскільки у малюка відсутня потреба в спілкуванні, що аргументується порушенням загальної та мовленнєвої активності. Якщо використати сюжетну картинку і попросити розповісти по ній, то ми зможемо спостерігати втрату логічності розповіді, логіко-граматичних конструкцій щодо просторових відносин предметів.

Саме порушення текстотворення посилюється ще і тим, що дитина допускає наступні помилки: неправильне конструювання речень, невірне узгодження слів, пропуски і заміни слів. Текст може бути з пропусками сюжету, без логічних зв'язків, взагалі помилковий сюжет, що унеможлиблює його розуміння для оточуючих.

Морфологічні порушення представлені помилками в узгодженні в роді та числі, спостерігаються неправильне відмінювання частин мови, діти використовують називний відмінок замінюючи закінчення непрямих відмінків.

Порушення складової структури слова зазначається скороченням числа складів. Діти залишають ударний склад, решта можуть випадати. Рідше виникають перестановки і особливо повторення складів, обумовлені контекстуальними впливами [53].

Діти з алалією мають проблему з формуванням просторово-часових відносин, порушення сприймання та словесного пояснення особливостей

предметів, страждає пам'ять, неспроможність проаналізувати, порівняти, узагальнити, низький рівень логіки та абстрактного мислення. Проте, багато дослідників, зокрема Н. Уманська, Л. Давидович дійшли до висновку, що ці діти мають первинно збережені інтелектуальні можливості, та можуть адаптуватися в соціумі. Вони використовують і приймають допомогу в роботі.

І. Власенко та В. Юртайкін підкреслюють, що у дітей із моторною алалією виявляється дисоціація між структурними компонентами, що складають мовленнєву діяльність: в одному випадку має місце несформованість цільових установок за умов збереженості операційних можливостей, в іншому – недоліки в операційній ланці діяльності за умов достатньо стійкої мотивації. Також страждає контрольна ланка за виконавчою діяльністю; не відбувається порівняння результатів із початковою настановою.

Можемо констатувати, що мовленнєва діяльність дітей, які мають моторну алалію різняться за кількісними та якісними показниками. У процесі мовленнєвого розвитку у них накопичуються лише окремі мовленнєві дії та мовні знаки, тобто не формується мова, як система.

1.4. Предметна діяльність дітей дошкільного віку

Предметна діяльність має безпосередній зв'язок з відкриттям та розумінням призначення предметів, які дитина використовує для малювання, ліплення, гри, здійснення побутової діяльності, одягання тощо.

Доведено, що розвиток ділянок мозку, відповідальних за мовлення, відбувається під впливом імпульсів пальців, тому необхідно тренувати їх рухи для стимулювання розвитку мовлення дітей. Більшість науковців виділяють наступні види зображувальної діяльності дітей-дошкільників: малювання, аплікація, ліплення, конструювання [48].

Зображувальна діяльність має особливе значення для всебічного розвитку дитини. Процес створення малюком зображення формує спостережливість, естетичне сприйняття, особливий художній смак, творчі

здібності. Саме зображувальна діяльність дає можливість доступними засобами показати емоційний стан дитини, виразити ставлення до навколишнього світу, самостійно створити прекрасне, розвивати вміння його бачити у житті, у творах мистецтва. Коли дитина займається зображувальною діяльністю, вона тренує рухи пальців рук. За словами В. Сухомлинського, витoki здібностей і обдарованості дітей знаходяться на кінчиках їх пальців, і чим більше майстерності в дитячих руках, тим розумніша дитина [16].

Л. С. Виготський у своїх працях окреслював дитячий малюнок як специфічне дитяче мовлення, а саме малювання – графічною розповіддю про що-небудь. На його думку, малюнок дитини є переходом від символу (малювання предметів) до знака (слова) [7].

Стадія дозображувального етапу включає в себе стадію кривул, початок якої припадає на вік 1,5-2 років. Дитина більше зацікавлена олівцем, аніж самим малюнком, не може пов'язати зоровий образ із малюванням, а задоволення їй приносять самі карлочки. Як відзначають В. Ловенфільд та інші дослідники, «спроби навчити дитину цього віку намалювати яблуко рівносильні тому, щоб навчити немовля на стадії гуління правильно вимовляти слова або складати з них речення» [25].

Через приблизно 6 місяців у малюка з'являється зоровий контроль за малюванням. Більшість дітей роблять це з величезним задоволенням, бо досягненням дитини є координація зорового та моторного розвитку [39].

Стадія подальшої інтерпретації у віці 2-3 років різниться якістю зображення. Дитина називає своє кривулі «Це мама», «Я їм», хоча на самому малюнку мами та дитини немає чи не можливо зрозуміти де вони. Дана стадія є початком образного мислення.

Н. П. Сакуліна дітей 4-5 років поділяє на візуалізаторів (малювання конкретних предметів) та комунікаторів (сюжетне малювання ігрового характеру) [47].

Протягом молодшого дошкільного віку малюк показує вибір самостійно впровадити свій задум у реальність, враховуючи вміння різніти матеріали,

фантазувати, використовувати практичні навички. Дитина вже пробує різноманітні конструкції з піску, паперу, картону, природнього та будівельного матеріалу, із тіста та ін.

Ураховуючи вікові особливості розвитку зображувальної діяльності дошкільників можна цілеспрямовано керувати їх творчими проявами, займатися формуванням та розвитком дитячої образотворчої діяльності.

Гра – це одна із видів людської діяльності, є провідною діяльністю дошкільника, засобом всебічного його розвитку, одним із важливим методів виховання. Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання.

Ігрова діяльність дитини відповідно віку має певні закономірності і відбувається через предметну діяльність. Протягом першого року життя малюк опановує дії з предметами, спілкується з дорослим (провідна діяльність). Другий рік характеризується предметною діяльністю та передумовою виникнення гри. Тобто необхідно розділити предметні дії, коли батьки доглядають за немовлям від ознайомчої гри з іграшками [10].

До одного року дитина може притискати ляльку до себе, хитати нею як наслідування дій батьків. Самостійна діяльність малюка із предметами та іграшками проходить у формі відображуючої гри.

Ігрова діяльність дітей-дворічок має наслідувальний характер, вони гребінцем розчісують ляльку, іграшковою чашкою напувають зайчика, виходить, що малюк робить знайомі з власного досвіду дії. Ці діти не потребують гри з однолітками, вони не бачать в них партнерів по грі, їх спілкування незначне, оскільки активне мовлення дітей ще недостатнє, вони не можуть переконати інших дітей, а отже не можуть побудувати спільну гру [15]. Інтерес дитини до гри з іншими малюками необхідно формувати в русі предметної діяльності, щоб діти змогли взаємодіяти з певним загальним предметом. Пізніше з'являється сюжетно-рольова гра. Дії дітей 3 років

різноманітні, вони і маніпулюють з предметами, і відображається вже людина, яка діє певним чином.

Отже, констатуємо, що гра активізує мовлення дошкільників при спілкуванні з дорослими та дітьми. Ігрова ситуація вимагає від дитини здібностей до комунікації, що виявляються у вирішенні конфліктних та проблемних ситуаціях, які виникають у міжособистісних стосунках з однолітками.

Побутова діяльність дитини раннього віку має на увазі формування навичок самообслуговування. Цей період вважається сензитивним, оскільки малюк хоче бути самостійним, цікавиться функціонуванням оточуючих предметів, виконує побутові процеси – умивається, одягається, доглядає за власними речами та ін. У дошкільника складається особистий руховий стереотип та образ відповідного побутового процесу, в результаті чого утворюється сенсомоторний образ різних видів побутової діяльності.

Саме засвоєння діяльності в побуті, розмежування її на етапи та операції, можливість зрозуміти необхідні для цього предмети, сприяють розвитку диференційованості сприймання та розширюють активний словник малюка. Дитина відчуває себе виконавцем та мотивує до «Я сам».

Уже наприкінці дошкільного віку побутові процеси дитина виконує за своєю ініціативою, без нагадування дорослим (заправляє ліжко, умивається, одягається, слідує правилам етикету за столом, миє посуд, прибирає). Дитина вже слідує за собою: зачіскою, одягом, взуттям. Поступово дитина-дошкільник включається у трудову діяльність.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У сучасному світі мовленнєва діяльність постає як одна з найважливіших проблем логопедичної корекції. Вона вивчається в наступних аспектах: нейролінгвістичному, психофізіологічному, психологічному, педагогічному.

Розвиток мовлення дитини дошкільного віку має домовленнєвий (поява гуління і лепету, наслідування звуків оточуючих, зорове та слухове сприймання, перша предметна та ігрова діяльність) та мовленнєвий (збільшення активного словника, формування фразового мовлення, оволодіння граматичною будовою речення, уміння правильного вживання дієслів та відмінків). В умовах дизонтогенезу оволодіння мовленням проходить повільно та своєрідно. Діти мають значні труднощі в засвоєнні одиниць мовлення (аграматизми, обмежена кількість граматичних форм).

Сьогодні говорять про збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема з алалією. Алалія є системним недорозвиненням мовлення, при якій страждає вся мовна система в цілому: лексико-граматична, фонетико-фонематична, семантична сторони мовлення. Весь процес становлення мовлення при цьому мовленнєвому порушенні проходить в умовах патологічного стану центральної нервової системи.

Актуальним напрямком логопедичної роботи є корекція моторної алалії. Моторна алалія — первинне недорозвинення експресивного мовлення за умови збереженого слуху та здатності до артикуляції. Діти не можуть опанувати мову і залишаються майже немовленнєвими перед початковою школою. Складні симптоми розладів негативно впливають на комунікацію та розвиток пізнавальної діяльності дитини, виникають труднощі в засвоєнні матеріалів навчання.

Саме тому пріоритетне значення набуває розвиток мовленнєвої діяльності та формування фразового мовлення у дітей з алалією.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

2.1. Методика дослідження стану сформованості мовлення дітей дошкільного віку із моторною алалією

Дослідження відбувалось на базі науково-практичного центру кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

I етап дослідження – аналіз науково-методичної педагогічної літератури (вересень - листопад 2020 року).

II етап дослідження – констатувальний – вивчення рівня сформованості мовлення дітей із моторною алалією, готовності до спілкування та до вдосконалення мовної системи (грудень 2020 року).

III етап – формувальний – розробка та апробування методики формування фразового мовлення дітей із моторною алалією в умовах науково-практичного центру кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (січень - квітень 2021 року).

IV етап – контрольний – визначення ефективності розробленої методики, аналіз результатів корекційно-розвиткової роботи (травень - червень 2021 року).

V етап – формування висновків, оформлення кваліфікаційної роботи (липень - жовтень 2021 року).

Із метою визначення рівня сформованості мовлення дітей молодшого дошкільного віку із алалією було проведене відповідне обстеження.

Констатувальний етап (як і формувальний та контрольний етапи) нашого дослідження проведений на базі Науково-практичного центру кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С.

Макаренка. У обстеженні взяло участь п'ять дітей (чотири хлопчики та одна дівчинка), які відвідували консультації та корекційно-розвиткові заняття у даному центрі; вік дітей – 4-й та 5-й роки життя; інтелектуальна сфера є збереженою.

Методичною основою обстеження дитини із алалією стала схема, що запропонована О. Кириловою, метою якої є визначення особливостей формування імпресивного мовлення в дітей дошкільного віку, а також методика Г. Волкової, метою якої є визначення особливостей формування експресивного мовлення в дітей дошкільного віку із алалією [8, 28].

Нами враховані рекомендації щодо обстеження дітей дошкільного віку, що надані в літературі.

1. Звертали увагу на те, як дитина вступає в контакт.
2. Дидактичний мовленнєвий та наочний матеріал, що ми відбирали для обстеження, відповідав віку дітей.
3. Презентація матеріалу здійснювалася у формі доступній для дитини.
4. Завдання були емоційно забарвленими, матеріал – яскравим, викликав у дітей живий інтерес.
5. Під час обстеження постійно звертали увагу на міміку та емоції дитини, їх адекватність ситуації.
6. Звертали увагу на особливості спілкування дитини з дорослим, залучення дитини до самостійної та спільної з дорослим діяльності
7. Фіксували наявність інтересу до певної діяльності (зображувальної, конструктивної, ігрової, рухової, предметної), особливості вибору іграшок, інтерес до іграшок.

8. Фіксували, наявність звуконаслідувальних реакцій.

Логопедичне обстеження мовлення дітей мало наступну структуру.

1. Бесіда з батьками, що передбачало збір анкетних даних та анамнезу дитини. Ми з'ясовували особливості протікання вагітності та пологів, особливості фізичного, моторного та мовленнєвого розвитку дитини (вік, коли дитина почала тримати голову, повзати, стояти, ходити, коли з'явилися перші

зуби, кількість зубів у 1 рік; вік, коли з'явилися гукання, гуління, лепетне мовлення, перші слова, фрази, речення, коли в дитини з'явилася реакція на близьких і чужих людей). Також ми з'ясовували під час бесіди умови виховання та розвитку дитини, особливості поведінки та емоційно-вольової сфери, прагнення дитини до спілкування. Слід зазначити, що батьки дуже часто ставляться до своїх дітей не зовсім об'єктивно, не завжди адекватно можуть відповісти на запитання щодо моторного розвитку дітей та не завжди пам'ятають час появи певних періодів розвитку дитини. Батьки схильні завищувати можливості своєї дитини або виправдовувати зовнішніми причинами певні недоліки розвитку дитини. Тому ми дуже уважно аналізували інформацію, що її надавали нам батьки під час бесіди.

Важливо під час бесіди з'ясувати, які скарги є у батьків, в чому вони бачать проблему та їх очікування.

Г. Волкова рекомендує звертати увагу на мовлення батьків: грамотність, правильність побудови фрази, зв'язність та логічність повідомлень про дитину, помилки у вживанні слів, аграматизми, бідність мовних засобів для висловлювання власних думок, порушення логічності.

2. *Вивчення медичної та педагогічної документації.*

За нашим проханням батьки надавали нам медичні картки, для вивчення особливостей розвитку дитини в перші три роки життя. Ми співвідносили дані, що їх нам надавали батьки під час бесіди, та дані, що зафіксовані в медичній картці. Також ми ознайомлювались за наявності з медичними висновками лікарів (невролога, педіатра). У деяких випадках за нашою рекомендацією батьки з дитиною (три особи) відвідали лікаря невролога та лікаря генетика.

При алалії особливу увагу необхідно звернути на захворювання нервової системи, а саме, інфекційні захворювання та інтоксикації, травми нервової системи (черепномозкові травми, що переносяться у внутрішньоутробному періоді, під час пологів та постнатальному періоді).

Всі діти відвідували заклади дошкільної освіти, тому ми мали можливість вивчити психолого-педагогічні характеристики на дітей. Батьки звернулися з даним проханням до вихователів закладів дошкільної освіти.

3. Безпосереднє обстеження дитини.

Вивчення кожної дитини відбувалось в присутності мами або тата, або обох батьків. Обстеження мовлення дітей відбувалось індивідуально.

Обстеження, що проводили ми, містило три блоки завдань.

І блок – вивчення імпресивного мовлення.

Мета завдань даного блоку: вивчення об'єму та точності словника, виявлення диференціації елементарних граматичних форм, розуміння речень, вивчення слухових функцій та фонематичного сприймання.

Серія завдань 1. Вивчення об'єму та точності словника.

Завдання 1. Вивчення об'єму та точності словника іменників.

1.1. Педагог пропонує дитині показати іграшки: ляльку, машинку, м'яч, пірамідку, ведмедика, кульку, конструктор, літак, посудку.

Оцінювання:

3 бали – дитина показала всі іграшки;

2 бали – дитина показала 6 і більше з представлених іграшок;

1 бал – дитина показала менше 4 іграшок.

1.2. Педагог пропонує дитині виконати інструкцію: «Візьми ляльку (машинку, м'яч, пірамідку, ведмедика, кульку, конструктор, літак, посудку).

Оцінювання:

3 бали – дитина виконує дії з усіма іграшками;

2 бали – дитина виконує дії з 6 і більше з представлених іграшок;

1 бал – дитина бере дії з менше, ніж 4 іграшки.

1.3. Педагог пропонує дитині впізнати та показати іграшки на предметних картинках.

Оцінювання:

3 бали – дитина показала всі іграшки на картинках ;

2 бали – дитина показала 6 і більше з представлених картинок;

1 бал – дитина показала менше 4 картинок.

1.4. Педагог пропонує дитині показати предмети побуту: стіл, стілець, чашку, чайник, ручку, олівці, сумку, плаття, штани, лампу.

Оцінювання:

3 бали – дитина показала всі запропоновані предмети;

2 бали – дитина показала 6 і більше із запропонованих предметів;

1 бал – дитина показала менше 4 предметів.

Завдання 2. Вивчення об'єму та точності словника іменників-узагальнюючих слів.

Педагог пропонує показати предмети, що заздалегідь згруповані педагогом: посуд, меблі, фрукти, іграшки, одяг.

Оцінювання:

3 бали – дитина показала всі групи предметів;

2 бали – дитина показала 3 і більше з представлених груп предметів;

1 бал – дитина показала менше 3 з представлених груп предметів.

Завдання 3. Вивчення об'єму та точності словника іменників-назв частин тіла.

Педагог пропонує показати свою руку, ногу, голову, ніс, око, вухо, живіт, лапу у ведмедя, хвіст, голову, ніс.

Оцінювання:

3 бали – дитина показала всі частини тіла у себе і у іграшкової тварини;

2 бали – дитина припускається невеликої кількості помилок;

1 бал – дитина припускається великої кількості помилок.

Завдання 4. Вивчення вміння співвідносити предмети з їх безпосереднім призначенням.

4.1. Педагог пропонує дитині розглянути предмети (зубна щітка, лопатка, м'яч, цукерка, гребінець, сумка, олівці, ключ) та відповісти на запитання: Чим ти чистиш зуби? Чим копають? Чим граються? Що їдять? Чим розчісуються? Куди складають покупки? Чим малюють? Чим відкривають замок?

Оцінювання:

3 бали – дитина показала всі предмети;

2 бали – дитина показала 6 і більше з представлених предметів;

1 бал – дитина показала менше 6 з представлених предметів.

4.2. Педагог пропонує дитині розглянути предметні картинки із зображенням предметів завдання 4.1. та відповісти на такі самі запитання.

Оцінювання:

3 бали – дитина показала всі предмети;

2 бали – дитина показала 6 і більше з представлених предметів;

1 бал – дитина показала менше 6 з представлених предметів.

Завдання 5. Вивчення об'єму та точності словника дієслів.

5.1. Педагог пропонує дитині розглянути сюжетні картинки, на яких дівчинка або хлопчик виконує різні дії, та показати, де дівчинка (хлопчик) їсть, п'є, стоїть, спить, грає, біжить, умивається, читає, малює, співає.

Оцінювання:

3 бали – дитина правильно показує всі картинки-дії;

2 бали – дитина показала 6 і більше із запропонованих картинок-дій;

1 бал – дитина показала менше 6 із запропонованих картинок-дій.

5.2. Педагог пропонує дитині розглянути сюжетні картинки, на яких хтось виконує різні дії, та показати, хто їсть, п'є, стоїть, спить, грає, біжить, умивається, читає, малює, співає.

Оцінювання:

3 бали – дитина правильно показує всі картинки-дії;

2 бали – дитина показала 6 і більше із запропонованих картинок-дій;

1 бал – дитина показала менше 6 із запропонованих картинок-дій.

5.3. Педагог пропонує дитині розглянути парні сюжетні картинки, на яких діти виконують дії в схожих ситуаціях, та показати, хто їсть, а хто п'є; хто біжить, а хто іде; хто умивається, а хто витирається; хто читає, а хто малює.

Оцінювання:

3 бали – дитина правильно показує всі картинки-дії;

2 бали – дитина показала 2-3 із запропонованих картинок-дій;

1 бал – дитина показала менше 1 із запропонованих картинок-дій.

Завдання 6. Вивчення об'єму та точності словника прикметників.

Педагог пропонує дитині, сказати, де в кімнаті великий стілець, а де – маленький; де висока пірамідка, а де – низька; де товстий зошит, а де – тонкий; де довгий олівець, а де – короткий; де червоний, зелений, жовтий м'яч.

Оцінювання:

3 бали – дитина правильно показує всі предмети;

2 бали – дитина припускається невеликої кількості помилок;

1 бал – дитина припускається великої кількості помилок.

Серія завдань 2. Вивчення диференціації елементарних граматичних форм.

Завдання 1. Розуміння форм однини та множини іменників.

Педагог пропонує дитині показати, де олівці – олівець, машинка – машинки, книжка – книжки, кубик – кубики, камінчик – камінчики, м'яч – м'ячі, лялька – ляльки.

Оцінювання:

3 бали – дитина правильно показує всі предмети;

2 бали – дитина правильно показала 4-6 із запропонованих предметів;

1 бал – дитина правильно показала 1-3 із запропонованих предметів.

Завдання 2. Розуміння іменників зі зменшувально-пестливими суфіксами.

Педагог пропонує дитині показати, де машина – машинка, коробка – коробочка, яблуко – яблучко, книжка – книжечка, шапка – шапочка, лялька – лялечка, ложка – ложечка.

Оцінювання:

3 бали – дитина правильно показує всі картинки;

2 бали – дитина правильно показала 4-6 із запропонованих картинок;

1 бал – дитина правильно показала 1-3 із запропонованих картинок.

Серія завдань 3. Вивчення розуміння речень.

Завдання 1. Виконання інструкцій.

Педагог пропонує дитині закрити очі, підняти руку, погладити ведмедика, принести кубик, поставити пірамідку на стіл, сісти на стільчик.

Оцінювання:

3 бали – дитина виконує всі запропоновані інструкції;

2 бали – дитина правильно виконує 3-5 інструкцій;

1 бал – дитина правильно виконує 1-2 із запропонованих інструкцій.

Завдання 2. Вивчення можливості запам'ятати та виконати двоступеневу інструкцію: взяти ведмедика та посадити його на стільчик, підійти до полиці та взяти кубики, взяти олівці зі столу та скласти їх в коробку, дістати з шафи чашку та поставити її на блюдце.

Оцінювання:

3 бали – дитина виконує всі запропоновані інструкції;

2 бали – дитина правильно виконує 3 із запропонованих інструкцій;

1 бал – дитина правильно виконує 1-2 із запропонованих інструкцій.

Серія завдань 4. Дослідження слухових функцій та фонематичного сприймання.

Завдання 1. Вивчення вміння знаходити об'єкт звучання та слідкувати за ним.

Педагог пропонує дитині знайти в кімнаті іграшку, що звучить, та слідкувати поглядом за її пересуванням.

Оцінювання:

3 бали – дитина виконує завдання безпомилково;

2 бали – дитина припускається помилок;

1 бал – дитина не виконує завдання.

Завдання 2. Вивчення вміння визначати джерело звучання.

Педагог пропонує дитині із закритими очима показувати рукою, звідки лунає звук, повернутися обличчям у потрібному напрямку.

Оцінювання:

3 бали – дитина виконує завдання безпомилково;

2 бали – дитина припускається помилок;

1 бал – дитина не виконує завдання.

Завдання 3. Впізнавання голосного звуку з ряду інших звуків.

Педагог пропонує слухати звуки та плеснути в долоні, коли вона почує звук [а].

Оцінювання:

3 бали – дитина виконує завдання безпомилково;

2 бали – дитина припускається помилок;

1 бал – дитина не виконує завдання.

Завдання 4. Диференціація пар слів.

Педагог пропонує дитині розглянути картинки та показати, де білка, а де булка; де шубка, а де сумка; де чайка, а де майка; де коза, а де коса; де зуб, а де суп; де дим, а де дім; де Таня, а де Даня.

Оцінювання:

3 бали – дитина виконує завдання безпомилково;

2 бали – дитина припускається помилок;

1 бал – дитина не виконує завдання.

II блок – вивчення експресивного мовлення.

Мета завдань даного блоку: дослідження звуковимови, стану мовленнєвої моторики, вивчення активного номінативного та предикативного словника, здатності відтворення мовленнєвого матеріалу (звуків, складів, слів).

З усіх завдань методик обстеження мовлення дітей із алалією Г. Волкової ми вибрали завдання, що відповідають віку наших дітей.

Серія 1. Загальна характеристика мовлення: наявність мовлення, лепетне мовлення, мовлення окремими словами або фразами.

Оцінювання: якісний аналіз.

Серія 2. Дослідження звуковимови.

Г. Волкова зазначає, що обстеження звуковимови можна проводити тільки у дітей з еферентною моторною алалією, у яких відносно збережена кінестетична основа мовлення. Враховуючи, що в медичних діагнозах дітей зазначений висновок «Алалія» та наявність у мовленні дітей

звуконаслідувальних слів та окремих слів, ми відзначали стан звуковимови на основі тих зразків мовлення, які були в дитини, та у відображеному мовленні (за умови бажання дитини повторювати слова за логопедом).

Оцінювання: якісний аналіз.

Серія 3. Будова артикуляційного апарату та стан мовленнєвої моторики.

Педагог має візуально оглянути губи, зуби, піднебіння, язик, щелепи та відзначити наявні відхилення.

Далі педагог пропонує дитині виконати окремі артикуляційні рухи за наслідуванням: витягнути вперед губи – посміхнутися – скласти губи хоботком і рухати ними вправо вліво; відкрити рот – показати широкий язик – підняти його на верхню губу – опустити на нижню губу – прибрати в рот – закрити рот; широко відкрити рот - покашляти з відкритим ротом – закрити рот.

Оцінювання: якісний аналіз.

Серія 4. Дослідження активного словника.

Для дослідження словника дієслів ми використали одне завдання з усіх представлених, оскільки завдання, що пропонує автор, розраховані на дітей віком 5 років і старше.

Завдання 1. Дослідження словника дієслів.

Педагог пропонує дитині сказати, хто як пересувається: риба ..., змія ..., собака ..., пташка... , людина ... , жаба ... (з опорою на предметні картинки).

Оцінювання:

3 бали – дитина правильно називає всі дієслова;

2 бали – дитина називає дієслова, проте вони є аморфними; дитина називає не всі дієслова;

1 бал – дитина не виконує завдання.

Завдання 2. Дослідження номінативного словника.

2.1. Педагог пропонує дитині назвати предметні картинки за лексичними темами «іграшки, сім'я, посуд, меблі, одяг, взуття, частини тіла, тварини, рослини, транспорт».

Оцінювання:

3 бали – дитина називає абсолютну більшість із запропонованих предметних картинок;

2 бали – дитина називає іменники, проте вони є аморфними; дитина називає менше половини із запропонованих предметних картинок;

1 бал – дитина не виконує завдання.

2.2. Педагог пропонує дитині розглянути предмети та назвати предмет, яким їдять суп, яким грають у футбол, на якому можна їхати, що можна їсти, що читають (ложка, м'яч, машина, банан, книжка).

Оцінювання:

3 бали – дитина називає всі із запропонованих предметів або предметних картинок;

2 бали – дитина називає 2-4 із запропонованих предметів або предметних картинок, проте слова є аморфними;

1 бал – дитина не виконує завдання.

Під час оцінювання ми відмічали точність вживання слів, особливості активного словника (звуконаслідування, лепетні слова, аморфні слова).

Серія 5. Здатність відтворення мовленнєвого матеріалу.

Завдання 1. Відтворення ряду звуків.

Педагог пропонує дитині повторити за ним: а, у, і; е, о, і; и, у, а; е, а, у тощо.

Оцінювання:

3 бали – дитина повторює всі ряди звуків безпомилково;

2 бали – дитина припускається помилок у декількох рядах;

1 бал – дитина припускається помилок у всіх рядах або не виконує завдання.

Завдання 2. Відтворення ряду складів.

Педагог пропонує дитині повторити за ним: ма, му, ми; пе, по, пі; ти, ту, та; ке, ка, ку тощо.

Оцінювання:

3 бали – дитина повторює всі ряди складів безпомилково;

2 бали – дитина припускається помилок у декількох рядах;

1 бал – дитина припускається помилок у всіх рядах або не виконує завдання.

Серія 6. Дослідження граматичного ладу мовлення.

Завдання 1. Дослідження елементарних навичок словозміни.

1.1. Педагог показує дитині машину і каже: «У мене є ... що?», «У мене немає ... чого?», «Я мрію про ... що?», «Я поїду на ... чому?», «Я іду до ... чого?».

Оцінювання:

3 бали – дитина правильно змінює слово за відмінками;

2 бали – дитина припускається помилок;

1 бал – дитина не виконує завдання.

1.2. Педагог пропонує назвати предмети на картинках: машина – машини, кубик – кубики, коза – кози, банан – банани, собака – собаки.

Оцінювання:

3 бали – дитина правильно змінює слова за числами;

2 бали – дитина припускається помилок;

1 бал – дитина не виконує завдання.

Завдання 2. Дослідження навичок словотворення.

Педагог пропонує дитині назвати предметні картинки: ложка – ложечка, книга – книжечка, шапка – шапочка, палець – пальчик, заєць – зайчик.

Оцінювання:

3 бали – дитина правильно утворює слова;

2 бали – дитина припускається помилок;

1 бал – дитина не виконує завдання.

Серія 7. Вивчення стану слухо-вимовної диференціації фонем.

Завдання 1. Промовляння рядів складів.

Педагог пропонує дитині повторити склади з парним звуками: па – ма, ля – ня, ти – ди, ке – пе, бу – пу, ме – не, ко – го.

Оцінювання:

3 бали – дитина повторює всі пари складів безпомилково;

2 бали – дитина припускається помилок у декількох парах;

1 бал – дитина припускається помилок у всіх рядах або не виконує завдання.

III блок – вивчення невербальних компонентів комунікації.

Мета завдань даного блоку: виявлення мимовільних реакцій та жестів, що їх дитина використовує у невербальному спілкуванні; вивчення актуальних та потенційних можливостей розвитку спілкування дитини, ступінь спонтанності у набутті навичок спілкування.

Завдання 1. Привітання.

Педагог пропонує дитині привітатись з ним за руку.

Завдання 2. Реакція на незнайому людину.

Педагог створює ситуацію, коли під час обстеження до кабінету заходить незнайома для дитини людина.

Завдання 3. Реакція враження.

Педагог під час третьої чи четвертої зустрічі створює ситуацію, коли дитина заходить до кабінету, обстановка якої є знайомою для дитини, проте є нова яскрава іграшка.

Завдання 4. Здатність до наслідування.

Педагог пропонує дитині копіювати жести та міміку.

Завдання 5. Імітація дій.

Педагог пропонує дитині показати жестом певні дії: пити, їсти, спати, мити руки, чистити зуби, зачісуватися, гладити кішку.

Завдання 6. Моделювання ситуацій.

6.1. Педагог моделює ситуацію, що викликає в дитини комунікативно значимі жести або промовляння слів *так, ні, хочу, дай*: педагог збирається малювати, запитує в дитини чи буде він малювати, чи хоче, чи дати йому олівці тощо.

6.2. Педагог моделює ситуацію, в якій дитина має зрозуміти жести та виразні рухи дорослого без словесної інструкції (вказівний жест, кивок головою, похитування головою, жест, що запрошує, жест заперечення).

Завдання 7. Здатність відтворювати дії інших.

Педагог пропонує дитині політати як пташка, пострибай як зайчик, потопай як ведмедик, йде слон, біжить собачка, крадеться лисиця.

Оцінювання блоку III відбувалося тільки шляхом проведення якісного аналізу.

2.2. Аналіз результатів дослідження стану сформованості мовлення дітей із моторною алалією

Для оцінювання виконання завдань Блоку I та завдань серій 4-7 Блоку II використано бальну систему, певна кількість балів якої (сумарна за виконання всіх завдань) відповідала високому, середньому або низькому рівням сформованості експресивного та імпресивного мовлення дітей дошкільного віку із моторною алалією.

Враховуючи сумарну кількість балів, ми визначили рівні сформованості імпресивного та експресивного мовлення дітей:

високий рівень сформованості імпресивного мовлення – 50-60 балів;

середній рівень сформованості імпресивного мовлення – 31-49 балів;

низький рівень сформованості імпресивного мовлення – 20-30 балів;

високий рівень сформованості експресивного мовлення – 21-27 балів;

середній рівень сформованості експресивного мовлення – 15-20 балів;

низький рівень сформованості експресивного мовлення – 9-14 балів.

Кількісний аналіз виконання завдань I блоку показав, що діти виявили середній та низький рівні розвитку розуміння мовлення та слухового сприймання (Таблиця 2.1., Таблиця 2.2.).

Таблиця 2.1.

Показники виконання завдань Блоку І

<i>III дитини</i>			<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Серія 1</i>	<i>Завдання 1</i>	1.1	3	2	3	2	2
		1.2	3	2	3	2	2
		1.3	2	2	2	2	2
		1.4	2	1	3	2	1
	<i>Завдання 2</i>		2	2	2	2	2
	<i>Завдання 3</i>		2	1	2	2	1
	<i>Завдання 4</i>	4.1	3	2	1	1	2
		4.2	2	1	2	2	1
	<i>Завдання 5</i>	5.1	2	1	2	2	2
		5.2	2	1	1	1	2
		5.3	2	1	2	2	1
	<i>Завдання 6</i>		2	1	2	2	2
<i>Серія 2</i>	<i>Завдання 1</i>		1	1	2	2	1
	<i>Завдання 2</i>		1	1	1	1	2
<i>Серія 3</i>	<i>Завдання 1</i>		1	1	2	2	1
	<i>Завдання 2</i>		1	1	2	2	1
<i>Серія 4</i>	<i>Завдання 1</i>		1	1	1	1	1
	<i>Завдання 2</i>		1	1	1	1	1
	<i>Завдання 3</i>		1	1	1	1	1
	<i>Завдання 4</i>		1	1	1	1	1
<i>Загальна сума балів</i>			35	25	43	40	29
<i>Рівень</i>			серед- ній	низький	серед- ній	серед- ній	низький

Таблиця 2.2.

Результати обстеження імпресивного мовлення дітей

Рівні	Кількість дітей	Відсотки
Високий	0	0 %
Середній	3	60 %
Низький	2	40 %

Завдання на виявлення об'єму та точності словника передбачали показ дитиною предметів або картинок із зображенням предметів та дій за проханням логопеда. Результати вивчення імпресивного мовлення показали, що діти орієнтуються в назвах іграшок та побутових предметів, якими діти часто користуються, але нечітко розрізняють назви предметів оточуючого середовища. Діти розуміють слова-дії, проте спостерігались випадки, коли діти змішували близькі поняття. Діти орієнтуються у власному тілі та знають, де ноги, руки, голова тощо.

Розуміння граматичних категорій викликало в дітей часткові труднощі: діти виконували завдання на розрізнення однини та множини іменників, із помилками виконували завдання на визначення категорій, що позначені суфіксами та префіксами.

Завдання на розуміння речень передбачали виконання дітьми мовленнєвих інструкцій, зміст яких відповідав віку дітей: діти виконували певні дії з іграшками та знайомими предметами. Труднощі викликало виконання дітьми двоступеневих інструкцій, одна дитина виконала двоступеневу інструкцію з допомогою. Усі діти виконали одноступеневі інструкції, деякі інструкції діти виконували з першого разу, інші – після надання додаткової допомоги.

Під час обстеження слухового сприймання діти частково виявляли сумніви щодо визначення напряму звуку та показу предмета, який звучить. Для обстеження вищезазначеного компоненту використано дидактичні ігри «Де звучить?» та «Що звучить?».

Кількісний аналіз виконання завдань II блоку показав, що діти виявили низький рівень розвитку Оекспресивного мовлення, одна дитина досягла середнього рівня (Таблиця 2.3., Таблиця 2.4.).

Таблиця 2.3.

Показники виконання завдань Блоку II

<i>III дитини</i>			<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Серія 4</i>	<i>Завдання 1</i>		2	1	2	1	2
	<i>Завдання 2</i>	<i>2.1</i>	2	1	1	1	2
		<i>2.2</i>	2	1	1	1	1
<i>Серія 5</i>	<i>Завдання 1</i>		2	1	1	1	1
	<i>Завдання 2</i>		1	1	1	1	1
<i>Серія 6</i>	<i>Завдання 1</i>	<i>1.1</i>	2	1	1	1	1
		<i>1.2</i>	2	1	1	1	1
	<i>Завдання 2</i>		2	1	1	1	1
<i>Серія 7</i>	<i>Завдання 1</i>		1	1	1	1	1
<i>Загальна сума балів</i>			16	9	10	9	12
<i>Рівень</i>			серед- ній	низький	низький	низький	низький

Таблиця 2.4.

Результати обстеження експресивного мовлення дітей

<i>Рівні</i>	<i>Кількість дітей</i>	<i>Відсотки</i>
<i>Високий</i>	0	0 %
<i>Середній</i>	1	20 %
<i>Низький</i>	4	80 %

Обстеження звуковимови доводить, що в дітей є в наявності голосні звуки та звуки раннього онтогенезу, має місце пом'якшення звуків та, навпаки, тверда вимова м'яких звуків. Характерним є непостійність звукового оформлення мовленнєвого матеріалу. Стан звуковимови ми вивчали на основі

тих зразків мовлення, якими користується дитина, та у відображеному мовленні за умови бажання дитини повторювати склади, звуконаслідування та слова за логопедом. При відображеному промовлянні діти продукували тільки наближений контур мовленнєвого зразка. У науковій літературі є твердження, що в одних випадках розширення словника стимулює появу нових звуків, в інших – спочатку формуються окремі артикуляції, а потім вони закріплюються у словах.

Стан мовленнєвої моторики вивчали шляхом виконання окремих артикуляційних вправ та виконання серії артикуляційних рухів за наслідуванням. Нами виявлені недостатній об'єм рухів, нечіткість виконання, неповне виконання або часткове виконання артикуляційного руху. У дітей спостерігались пошуки артикуляції, невміння виконати заданий артикуляційний рух або комплекс послідовних рухів, труднощі засвоєння послідовності і переключення. Це свідчить про те, що провідним порушенням у дітей є порушення рухового характеру. При цьому внаслідок кінетичної або кінестетичної апраксії страждають фонетична і фонематична системи [4].

Активний номінативний та предикативний словник дітей характеризують різноманітні заміни за подібністю, суміжністю або контрастом, слід зазначити, що заміни частіше проявлялися під час вживання дієслів, ніж іменників. Словниковий запас дітей обмежений словами, що позначають предмети побуту, є якісно неповноцінним. Діти вживають деякий звуковий комплекс замість певного слова, кілька варіантів спотворення одного і того ж слова. При алалії з труднощами засвоюються складні рухові диференціювання, не формується динамічний артикуляційний стереотип – утрудненим є злиття звуків при їх правильному чи неправильному промовлянні, труднощі плавного переключення від однієї артикуляції до іншої. Це призводить до перестановок звуків та складів, до спрощення і викривлення структури слів.

Обстеження активного мовлення показало, що діти не користуються засобами словозміни та словотворення.

Оцінювання виконання завдань Блоку III відбувалося шляхом проведення якісного аналізу, який показав наступне:

діти вітаються з дорослою людиною за руку не відразу, тільки після додаткового прохання;

діти підтримують процес спілкування з незнайомою людиною після додаткових стимулів;

діти звертають увагу на нову іграшку, проте з боязкістю та озиранням цікавляться нею, одна дитина не помітила нової іграшки;

мімічні рухи та жести дорослого діти наслідують недостатньо чітко;

дії людини та тварин діти імітують недостатньо чітко;

комунікативно значимі жести з'являються в дітей тільки після додаткових спроб;

дії інших діти виконують.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Дослідження відбувалось на базі науково-практичного центру кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. У обстеженні взяло участь п'ять дітей (чотири хлопчики та одна дівчинка), які відвідували консультації та корекційно-розвиткові заняття у даному центрі; вік дітей – 4-й та 5-й роки життя; інтелектуальна сфера є збереженою.

Із метою визначення рівня сформованості мовлення дітей молодшого дошкільного віку із алалією було проведене відповідне обстеження.

Методичною основою обстеження дитини із алалією стала схема, що запропонована О. Кириловою, метою якої є визначення особливостей формування імпресивного мовлення в дітей дошкільного віку, а також методика Г. Волкової, метою якої є визначення особливостей формування експресивного мовлення в дітей дошкільного віку із алалією.

Логопедичне обстеження дітей мало наступну структуру.

1. Бесіда з батьками.
2. Вивчення медичної та педагогічної документації.
3. Безпосереднє обстеження дитини:

I блок – вивчення імпресивного мовлення, метою якого стало вивчення об'єму та точності словника, виявлення диференціації елементарних граматичних форм, розуміння речень, вивчення слухових функцій та фонематичного сприймання;

II блок – вивчення експресивного мовлення, метою якого стало дослідження звуковимови, стану мовленнєвої моторики, вивчення активного номінативного та предикативного словника, здатності відтворення мовленнєвого матеріалу (звуків, складів, слів);

III блок – вивчення невербальних компонентів комунікації, метою якого стало виявлення мимовільних реакцій та жестів, що їх дитина використовує у невербальному спілкуванні; вивчення актуальних та потенційних можливостей

розвитку спілкування дитини, ступінь спонтанності у набутті навичок спілкування.

Для оцінювання виконання завдань Блоку I та завдань серій 4-7 Блоку II використано бальну систему, певна кількість балів (сумарна за виконання всіх завдань) якої відповідала високому, середньому або низькому рівням сформованості експресивного та імпресивного мовлення дітей дошкільного віку із моторною алалією.

Кількісний аналіз виконання завдань I блоку показав, що діти виявили середній та низький рівні розвитку розуміння мовлення та слухового сприймання.

Кількісний аналіз виконання завдань II блоку показав, що діти виявили низький рівень розвитку експресивного мовлення, одна дитина досягла середнього рівня.

Недорозвинення мовлення при моторній алалії носить системний характер, охоплює фонетико-фонематичну та лексико-граматичну сторони. При алалії порушена фонематична реалізація слів і висловлювань, не формується мовленнєве оформлення мовлення. Обстеження експресивного мовлення підтверджує твердження Н. Трауготт, що дитина з алалією як би переростає свої мовленнєві можливості: думки дітей та їх зміст досягають високого рівня розвитку, а оформлення, їх зовнішня вербалізація відповідає більш низькому рівню розвитку, що притаманний дітям, які є молодшими за віком. У дітей з алалією недорозвинення мовлення поєднується з недостатньою сформованістю мотивації спілкування, з порушенням активності різних компонентів діяльності.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ФРАЗОВОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

3.1. Методика формування фразового мовлення засобом предметно-ігрової діяльності в дітей дошкільного віку із моторною алалією

Пізнавальні інтереси дитини реалізуються через виконання дитиною дій з предметами. Також під час виконання різноманітних дій з предметами задовольняються допитливість, прагнення отримати нові враження, знайти нову інформацію про те, що оточує дитину. Предметна діяльність має безпосередній зв'язок з відкриттям та розумінням призначення предметів. Провідним видом діяльності в дошкільному віці є ігрова, за допомогою якої можливо викликати емоційно-позитивний настрій у дітей, інтерес до занять, за необхідністю зняти напругу, створити такі умови для дитини, в яких вона буде почувати себе природно. Враховуючи, що предметна діяльність та ігрова діяльність в дошкільному віці тісно переплітаються, ми можемо визначити таке поняття як предметно-ігрова діяльність, яку ми розуміємо як виконання певних дій з різними предметами (реальними, іграшковими) у спеціально створеній педагогом ігровій ситуації.

Для здійснення предметно-ігрової діяльності необхідним створення предметно-ігрового середовища, що воно має стати розвивальним, оскільки має розширювати та поглиблювати мислення, увагу, пам'ять, мовлення та загальний досвід малюка [63].

У дошкільному віці одним із головних надбань дитини є мовленнєве спілкування, яке дозволяє їй засвоювати нові знання, формувати вміння та навички. Період дошкільного дитинства є сензитивним для розвитку мовлення, у цей час мовленнєві вміння засвоюються швидше, найефективніше. Розвиток

мовлення відбувається на основі досвіду, що його набуває дитина в діяльності з різними предметами.

Корекційна-розвиткова робота з дітьми із алалією в умовах науково-практичного центру здійснювалась індивідуально; кожного тижня проводилось два заняття відповідно до розкладу, погодженого з батьками. Тривалість одного заняття складала 30-40 хвилин в залежності від індивідуальних особливостей дитини та змісту заняття. Очікуваний результат полягав у появі фразового мовлення в дітей.

Враховуючи завдання корекційної роботи із застосуванням предметної діяльності, що їх визначає А. І. Кравченко, ми окреслюємо наступні завдання, на вирішення яких спрямовано використання предметно-ігрової діяльності в корекційному процесі з дітьми дошкільного віку із алалією:

- 1) формування мотивації до мовлення;
- 2) удосконалення імпресивного мовлення;
- 3) збагачення пасивного та активного словника;
- 4) формування вміння наслідувати дії та мовлення дорослого;
- 5) розвиток і корекція психофізіологічної основи мовленнєвої діяльності;
- 6) формування фразового мовлення;
- 7) розвиток емоційного спілкування з дорослим.

Методика формування фразового мовлення з використанням предметно-ігрової діяльності, де у спільній діяльності з дорослими дитина поступово починає розуміти зв'язки між словами і предметами, між словами і діями, між словами і ознаками тощо реалізується в двох напрямках:

- 1) удосконалення розуміння мовлення (розвиток імпресивного мовлення);
- 2) формування власного мовлення (розвиток експресивного мовлення).

Робота спрямовується, в першу чергу, на створення механізмів мовленнєвої діяльності: формується мотив, комунікативний намір, внутрішня програма висловлювання, його лексична розкладка, відбір лексико-граматичних засобів, граматичне структурування [64].

Дослідження показало, що методика формування фразового мовлення в дітей із моторною алалією з використанням предметно-ігрової діяльності має ґрунтуватися на дидактичних принципах.

Принцип системного підходу передбачав вплив на всі сторони мовленнєвої функціональної системи під час проведення корекційно-розвиткової роботи: просодичні компоненти, лексико-граматичні категорії, звуковимова, слухове сприймання та фонематичні процеси, дрібна, загальна та артикуляційна моторика, зв'язне мовлення в імпресивному та експресивному видах мовлення. Наприклад, використання лінійної схеми, що створюється із дрібних іграшок, з якими дитина виконує певні маніпуляції, дає можливість працювати одночасно над формуванням фрази та збагаченням словника дитини: У Тані диня. У Тані кавун. У Тані банан.

Принцип доступності навчання. Мовленнєвий матеріал та дидактичний наочний матеріал, який ми використовували на заняттях, відповідав віковим можливостям дітей, особливостям їх мовленнєвого розвитку. Завдання та ігри мали декілька рівнів складності, що дозволяло нам використовувати одну й ту гру для різних дітей.

Принцип індивідуального підходу під час корекційно-розвивального процесу передбачає організацію логопедичного впливу на основі врахування структури мовленнєвого дефекту, природних можливостей, індивідуальних особливостей розвитку дитини, її інтересів.

Онтогенетичний принцип передбачає врахування послідовності та закономірності формування складових мовленнєвої системи в онтогенезі.

Принцип послідовності являє собою процес поетапного логопедичного впливу, кожному з яких відповідають свої завдання, зміна яких передбачає поступовий перехід від простого до більш складного. Наприклад, під час формування фрази на початкових етапах ми добирали двоскладові слова з двома відкритими складами, потім – трискладові з відкритими складами. Під час формування фрази-відповіді спочатку ми вчили дітей відповідати на запитання *Хто це? Що це?*, потім на запитання *Що робить?*; спочатку діти

відповідали однослівними реченнями (Таня, Вова; іде, читає), згодом з цих слів утворювали просту фразу (Таня іде. Вова читає.).

Принцип наочності сприяє підвищенню ефективності отримання, збереження та відтворення отриманих на занятті інформації знань. Ми використовували на заняттях різні реальні предмети побуту, їх замітники, іграшки, предметні та сюжетні картинки, пластилін, фарби, конструктор.

Принцип врахування провідного виду діяльності, а саме – ігрової діяльності. На всіх без виключення заняттях ми організовували гру, проводили ігрові вправи, різні види предметно-ігрової діяльності дітей, під час якої діти постійно виконували різноманітні дії з різними предметами.

Принцип забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей (враховуючи мовленнєві можливості кожної дитини окремо) передбачає створення такої ігрової ситуації, що викликає в дитини інтерес до заняття, до предметної діяльності, змушує дитину говорити, намагатися вербально спілкуватися з дорослим. Можна назвати такі прийоми як сюрпризні моменти, здивування, заохочення, пошук, казка тощо.

Корекція порушень мовленнєвого розвитку дітей із алалією вимагає створення відповідного предметно-розвивального середовища, яке насичене різноманітним матеріалом та обладнанням: дрібні іграшки (іграшки з «кіндер-сюрпризів»), ляльки, машинки, кубики, ігри-пазли, конструктор, пірамідки, набори іграшкового посуду, інструментів, муляжі фруктів, овочів, музичні інструменти, м'ячі, кульки, різний покидьковий матеріал (камінці, одноразовий посуд, серветки, пакети тощо), природний матеріал (шишки, каштани, жолуді, листя тощо), олівці, фарби, пензлики, прищіпки, гудзики, різні ємкості (паперові стаканчики, мисочки, баночки, коробочки). Важливим є використання на заняттях реальних предметів (овочі, фрукти, посуд, різні предмети побуту, тісто тощо), а не їх заміників, це оживляє корекційний процес.

Заняття-гра має проходити в спокійній обстановці, в комфортних для дитини умовах. Важливим є те, що дорослий (педагог) має знаходитися на

одному рівні з дитиною – «очі в очі». Не можна навантажувати дитину складним для неї мовленнєвим матеріалом, до опанування нового необхідно переходити після закріплення попереднього, не потрібно змушувати дитину зачувати незрозумілі дитині слова.

Різний дрібний матеріал можна сортувати по стаканчиках (баночках, коробочках), пропонуючи дітям пограти в гру «Наведемо лад». У даній діяльності дитина опановує слова «я», «ти», «туди», «сюди». Розкладаючи гудзики, камінці та прищіпки по відповідних коробочках, дитина на запитання логопеда «Куди покладеш?» відповідає «туди» або «сюди», на запитання «Хто поклав» та «Хто подав?» - «я» та «ти» відповідно.

У корекційній роботі логопед спирається на практично-ігрову діяльність. З метою збагачення мовленнєвої практики логопед «пропонує» дитині вербалізувати свої дії, сприяє виробленню моделей мовленнєвих операцій.

Під час виконання певних дій з предметами дитина усвідомлює власні дії та коментує їх: «я сиджу», «я їду», «я несу», «я малюю», «я гуляю» тощо та дії інших: «Таня сидить», «Таня їде», «Таня несе», «Таня малює», «Таня гуляє», «Таня читає» тощо.

Слід зазначити, що в процес формування та розвитку мовлення в дітей з моторною алалією відбувається з урахуванням послідовності формування складової структури слова. На початкових етапах вправляють дітей у промовлянні односкладових слів з відкритими складами (*я, ми, ти, є, на, ще, ні*), двоскладових слів (іменників, прикметників, дієслів, займенників) з відкритими складами (*нога, вата, диня, хата, тато, мама, баба, Ліда, діти; сині, синя, малі, мала, білі, біла; їде, їду, несе, несу, миє, мию, дає, даю, веде, веду, дає, даю, буде, буду, дати, хочу, пити; сюди, туди*), потім – трискладових з відкритими складами (*банани, кубики, дитина, какао, помада; зелена, зелене, зелені; малює, малюю, полює, купує, купую, готує, готую, годує, годую, бігає, бігаю, літає; немає*), односкладових слів з закритим складом (*там, тут, ось, дай, так*) [1]. На наш погляд, бажано добирати слова, які містять звуки раннього та середнього онтогенезу, звуки, що їх дитина може вимовляти

правильно або наближено до нормативної вимови, аби дитина звикала до власного правильного мовлення, привчалася контролювати власні висловлювання.

Під час словникової роботи (накопичення словника та його закріплення) можна використовувати пірамідку: дитина повторює слова та одночасно надіває кільця на основу. Використовувати ігри з кубиками та музичні інструменти (ксилофон) доречно у роботі з формування звуко-складової структури слова: дитина на кожную частину слова ставить кубик (будує башту або доріжку) або стукає по «клавішам» ксилофона паличкою.

З опрацьованих слів можна скласти фразу з опорою на виконання певної дії, наприклад, *«Я несучу диню»*. Потім логопед пропонує сказати про Ліду, що вона несе диню. Дитина будує фразу *«Ліда несе диню»*. Поступово відбувається поширення даної фрази *«Ліда несе диню мамі», «Я несучу диню, і Ліда несе диню»* тощо. Одночасно ведеться робота в різних ігрових вправах з формування та вдосконалення граматичної сторони мовлення: *диня – диню – дині, Ліда – Ліди – у Ліди* тощо.

Робота з розвитку предикативної функції мовлення та попередження проявів аграматизмів здійснюється шляхом оволодіння дитиною з алалією елементами граматичної будови мовлення. Робота проводиться поетапно в такій послідовності: формування однослівної фрази; формування речень з двох слів на базі однослівних речень; формування моделей речень з двох головних членів – підмета і присудка [5].

Ефективним є виконання трудових дій, наприклад, саджання кімнатних квітів. Дитина виконує інструкції відповідає на запитання (*Що ти взяв? – лопатку. Хто взяв лопатку? – Я. Що будеш робити? – Копати.* тощо), коментує власні дії (*копаю, беру, даю, іду, поливаю, мию, саджаю* тощо).

У процесі корекційно-розвиткової роботи з формування фразового мовлення доцільно передусім збагачувати та активізувати дієслівний словник, оскільки дієслово є основою фрази та сприяє розвитку внутрішнього мовлення. Формування внутрішнього мовлення надає позитивний вплив на розвиток

експресивного мовлення, тому як воно є таким психологічним станом, що слугує зв'язком між думкою та зовнішнім висловлюванням..

Із метою закріплення набутих навичок доречно використати прийом домовляння (додавання останнього слова): *Я буду копати і візьму Я буду забивати гвіздок і візьму Я буду їсти і візьму* Спочатку дитина називає останнє слово з опорою на наочність, потім – без.

У подальшому, в міру розвитку мовленнєвих можливостей, дитину навчають будувати пояснення по ходу дій, що їх виконує дитина, пояснення щодо виконаних дій та пояснення щодо дій, які дитина планує виконувати.

Під час корекційних занять ми дотримувались положення про те, що використання дорослим різноманітних заохочень, схвалення, позитивного відношення з боку дорослого до дій дитини, результату виконання ними завдань прискорює розвиток мовлення дітей, мотивує до мовленнєвого спілкування.

Зауважимо, що всі діти проходили відповідне медичне обстеження та лікування у лікаря невролога.

Найважливішим показником використання предметно-ігрової діяльності в корекційно-розвитковій роботі є поява у дитини потреби в мовленнєвому висловлюванні, мовленнєвому спілкуванні, поява фразового мовлення, поширення фрази, активізація мовленнєвої діяльності загалом.

3.2. Аналіз результатів впровадження методики формування фразового мовлення в дітей дошкільного віку із моторною алалією

На контрольному етапі дослідження після впровадження розробленої нами методики проведено обстеження дітей за схемою, що запропонована О. Кириловою, та методикою Г. Волкової.

Кількісний аналіз виконання завдань I блоку показав, що діти виявили середній та високий рівні розвитку розуміння мовлення та слухового сприймання (Таблиця 3.1., Таблиця 3.2.).

Таблиця 3.1.

Показники виконання завдань Блоку I

<i>III дитини</i>			<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Серія 1</i>	<i>Завдання 1</i>	1.1	3	3	3	3	3
		1.2	3	2	3	3	2
		1.3	3	3	3	3	2
		1.4	3	2	3	3	2
	<i>Завдання 2</i>		3	3	3	2	3
	<i>Завдання 3</i>		3	2	2	2	2
	<i>Завдання 4</i>	4.1	3	2	2	2	2
		4.2	3	2	3	2	2
	<i>Завдання 5</i>	5.1	3	2	3	2	2
		5.2	3	3	3	2	2
		5.3	3	3	2	3	2
	<i>Завдання 6</i>		3	2	2	3	2
<i>Серія 2</i>	<i>Завдання 1</i>		2	2	3	3	2
	<i>Завдання 2</i>		3	2	2	3	2
<i>Серія 3</i>	<i>Завдання 1</i>		3	2	3	2	2
	<i>Завдання 2</i>		2	2	3	3	2
<i>Серія 4</i>	<i>Завдання 1</i>		2	2	3	2	2
	<i>Завдання 2</i>		2	2	3	3	2
	<i>Завдання 3</i>		2	3	3	2	2
	<i>Завдання 4</i>		2	2	3	2	2
<i>Загальна сума балів</i>			54	47	53	50	42
<i>Рівень</i>			висо- кий	серед- ній	висо- кий	висо- кий	серед- ній

Таблиця 3.2.

Результати обстеження імпресивного мовлення дітей

Рівні	Кількість дітей	Відсотки
Високий	3	60 %
Середній	2	40 %
Низький	0	0 %

Дітей, що досягли високого рівня розвитку імпресивного мовлення на контрольному етапі було 3, що на 60% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження. Слід зазначити, що під час первинного обстеження жодна дитина не досягла високого рівня розвитку імпресивного мовлення. Середній рівень розвитку імпресивного мовлення виявили 2 дитини, що на 20% менше ніж на констатувальному етапі дослідження. Низького рівня розвитку імпресивного мовлення не виявила жодна дитина, що на 40% менше, ніж на констатувальному етапі дослідження (Рис. 3.1.).

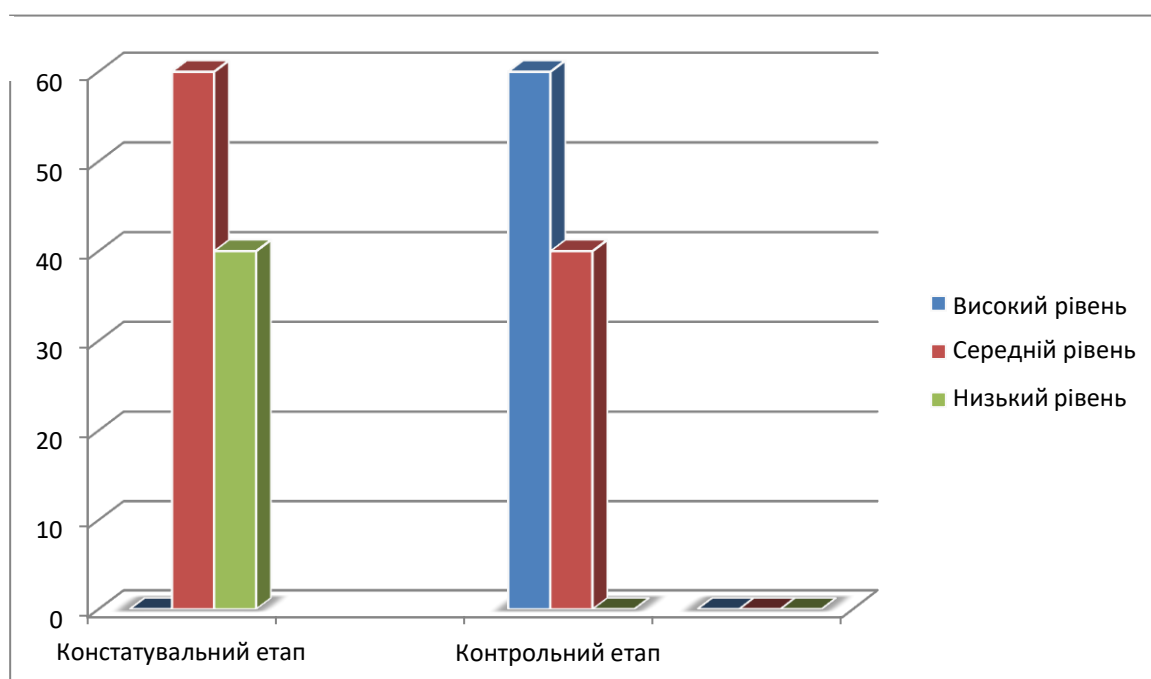


Рис. 3.1. Динаміка розвитку імпресивного мовлення дітей із моторною алалією.

Результати вивчення імпресивного мовлення на контрольному етапі дослідження показали, що діти орієнтуються в назвах іграшок, побутових предметів, якими діти часто користуються, предметів, що відносяться до різних кваліфікаційних груп (відповідно віку дітей), розрізняють назви предметів оточуючого середовища (відповідно віку дітей), назви дій, слова, що позначають близькі за значенням дії (іде, стрибає, біжить, крокує; миється, купається, плаває); ознак (великий, маленький, білий, червоний, синій, зелений, жовтий, солодкий, кислий, смачний, холодний, гарячий, круглий тощо). Діти орієнтуються у власному тілі та знають, де ноги, руки, голова, показують частини тулуба у тварин.

Розуміння граматичних категорій майже не викликало в дітей великих труднощів. Діти розрізняють однину та множину іменників, категорії, що позначені зменшувально-пестливими суфіксами.

Діти з мінімальною кількістю помилок визначали голосний звук серед ряду приголосних звуків, показували предмети на парних картинках зі словами-паронімами.

Діти виконували дії з іграшками та різними предметами відповідно до мовленнєвих інструкцій, що їх надавав логопед; задані дії виконували без додаткової допомоги або за незначною допомогою. Також діти виконували двоступеневі інструкції, одна дитина виконала двоступеневу інструкцію з допомогою.

Поступовий розвиток імпресивного мовлення позитивно впливав на процес формування фразового мовлення, поширення фрази. Накопичення іменників, дієслів, займенників, прикметників у пасивному словнику з поступовим переведенням цих слів до активного словника надавало можливість будувати фрази, що структуровані по різному або мають різне значення.

Кількісний аналіз виконання завдань II блоку показав, що діти виявили середній рівень розвитку експресивного мовлення (Таблиця 3.3., Таблиця 3.4.).

Таблиця 3.3.

Показники виконання завдань Блоку II

<i>III дитини</i>			<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Серія 4</i>	<i>Завдання 1</i>		3	2	3	2	3
	<i>Завдання 2</i>	<i>2.1</i>	2	2	2	2	2
		<i>2.2</i>	3	2	2	1	2
<i>Серія 5</i>	<i>Завдання 1</i>		2	2	3	2	2
	<i>Завдання 2</i>		2	2	2	2	1
<i>Серія 6</i>	<i>Завдання 1</i>	<i>1.1</i>	2	2	2	2	2
		<i>1.2</i>	2	2	2	1	2
	<i>Завдання 2</i>		2	2	2	2	2
<i>Серія 7</i>	<i>Завдання 1</i>		2	2	2	2	1
<i>Загальна сума балів</i>			20	18	20	16	17
<i>Рівень</i>			середній	середній	середній	середній	середній

Таблиця 3.4.

Результати обстеження експресивного мовлення дітей

Рівні	Кількість дітей	Відсотки
Високий	0	0 %
Середній	5	100 %
Низький	0	0 %

На контрольному етапі дослідження жодна дитина не досягла високого рівня розвитку експресивного мовлення, даний показник лишився незмінним у порівнянні з показниками констатувального етапу дослідження. Всі діти виявили середній рівень розвитку експресивного мовлення, що на 80% більше ніж на констатувальному етапі дослідження. Низького рівня розвитку експресивного мовлення не виявила жодна дитина, що на 80% менше, ніж на констатувальному етапі дослідження (Рис. 3.2.).

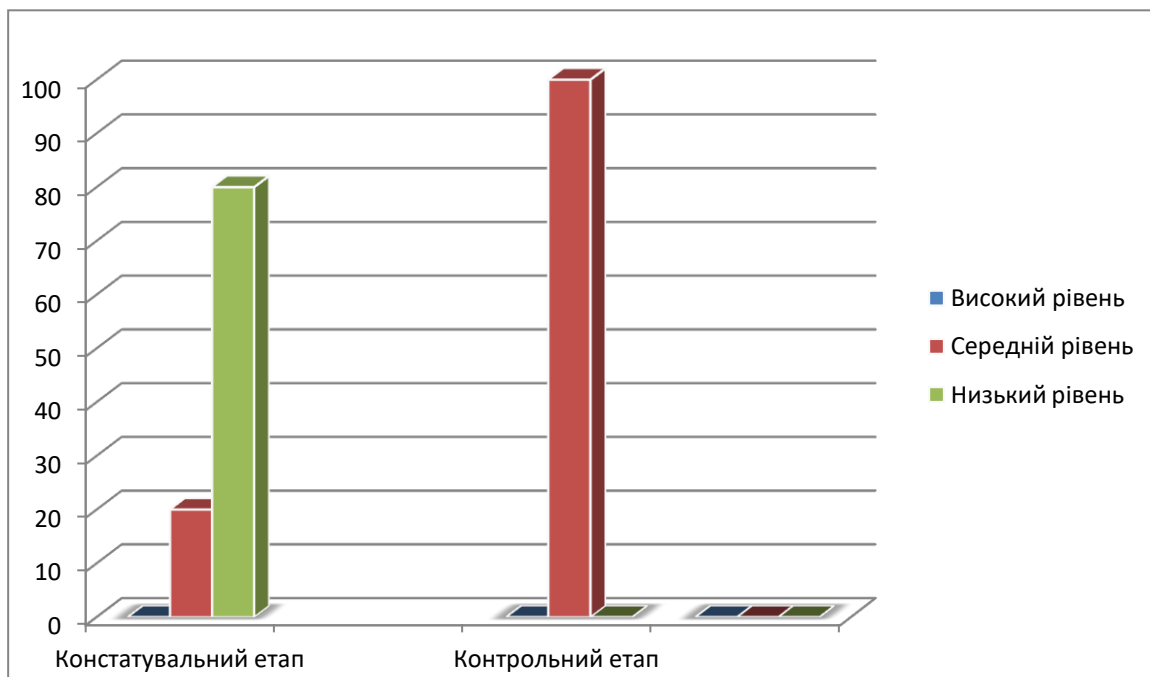


Рис. 3.2. Динаміка розвитку експресивного мовлення дітей із моторною алалією.

Обстеження звуковимови доводить, що в дітей збільшилась кількість звуків, які дитина вимовляє. Даний факт підтверджує думку, що прописана в науковій літературі, про те, що збагачення словника та активізація його шляхом складання фраз та речень сприяло появі звуків. У дитини, яка користувалася тільки голосними звуками, з'явилися приголосні [м, н, п, б, д, дь, т, к, в, г, сь]. Проте зазначимо, що все ще мала місце непостійність звукового оформлення мовленнєвого матеріалу.

Вивчення стану мовленнєвої моторики дає можливість говорити про збільшення об'єму та повноти рухів, покращення чіткості виконання. У дітей ще спостерігались пошуки артикуляції, невміння виконати заданий артикуляційний рух, але це спостерігалось під час виконання складних артикуляційних вправ. У дітей ще виникали труднощі засвоєння послідовності рухів і переключення, проте вони мали менші прояви.

Активний номінативний та предикативний словник дітей характеризують одно-, дво- та трискладові слова, у двох дітей в мовленні з'явилися чотирискладові слова, що відносяться до різних частин мови:

- займенники – я, ми, ти, він, вона, там, тут, туди, сюди, той, мій, моя;
- іменники, що відносяться до різних класифікаційних груп;
- дієслова – буде, хоче, малює, читає, іде, біжить, спить, миє, іде, є, бере тощо;
- прислівники – багато, мало,
- числівники – один, два;
- прикметники - білий, синій, великий, маленький, сумний тощо.

Із даних слів діти утворювали фразу, речення.

У Тані є диня. Диня є у Тані. Таня у хаті. Таня малює. Таня малює банан. Таня малює жовтий банан. Я іду. Я іду додому.

У мовленні присутніми залишились ще порушення складової структури слів та спрощення слів.

Оцінювання виконання завдань Блоку III показали, що діти адекватно реагували на незнайому людину, віталися з нею за руку. Діти підтримують бесіду з незнайомою людиною, характеристика процесу спілкування кожної дитини залежить від її психологічних особливостей та рівня сформованості активного мовлення. Діти звертають увагу на нову іграшку, цікавляться нею. Також діти достатньо вміло наслідують мімічні рухи та жести дорослого, імітують дії людини та тварин.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Предметна діяльність та ігрова діяльність в дошкільному віці тісно переплітаються, ми можемо визначити таке поняття як предметно-ігрова діяльність, яку ми розуміємо як виконання певних дій з різними предметами (реальними, іграшковими) у спеціально створеній педагогом ігровій ситуації.

Для здійснення предметно-ігрової діяльності необхідним створення предметно-ігрового середовища.

Корекційна-розвиткова робота з дітьми із алалією в умовах науково-практичного центру здійснювалась індивідуально; кожного тижня проводилось два заняття відповідно до розкладу.

Ми окреслили наступні завдання, на вирішення яких спрямовано використання предметно-ігрової діяльності в корекційному процесі з дітьми дошкільного віку із алалією: формування мотивації до мовлення; удосконалення імпресивного мовлення; збагачення пасивного та активного словника; формування вміння наслідувати дії та мовлення дорослого; розвиток і корекція психофізіологічної основи мовленнєвої діяльності; формування фразового мовлення; розвиток емоційного спілкування з дорослим.

Методика формування фразового мовлення з використанням предметно-ігрової діяльності реалізується в двох напрямках:

- 1) удосконалення розуміння мовлення (розвиток імпресивного мовлення);
- 2) формування власного мовлення (розвиток експресивного мовлення).

Дослідження показало, що методика формування фразового мовлення в дітей із моторною алалією з використанням предметно-ігрової діяльності має ґрунтуватися на дидактичних принципах: системного підходу, доступності навчання, індивідуального підходу, онтогенетичному принципі, принципах послідовності, наочності, врахування провідного виду діяльності, забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей.

Корекція порушень мовленнєвого розвитку дітей із алалією вимагає створення відповідного предметно-розвивального середовища, яке насичене різноманітним матеріалом та обладнанням.

У корекційній роботі логопед спирається на практично-ігрову діяльність. З метою збагачення мовленнєвої практики логопед «пропонує» дитині вербалізувати свої дії, сприяє виробленню моделей мовленнєвих операцій; під час виконання певних дій з предметами дитина усвідомлює власні дії та коментує їх. Процес формування та розвитку мовлення в дітей із моторною алалією відбувається з урахуванням послідовності формування складової структури слова. З опрацьованих слів можна скласти фразу з опорою на виконання певної дії.

На контрольному етапі дослідження після впровадження розробленої нами методики проведено обстеження дітей за схемою, що запропонована О. Кириловою, та методикою Г. Волкової.

Кількісний аналіз виконання завдань I блоку показав, що діти виявили середній та високий рівні розвитку розуміння мовлення та слухового сприймання. Поступовий розвиток імпресивного мовлення позитивно впливав на процес формування фразового мовлення, поширення фрази.

Кількісний аналіз виконання завдань II блоку показав, що діти виявили середній рівень розвитку експресивного мовлення.

Оцінювання виконання завдань Блоку III показало, що діти навчилися використовувати невербальні компоненти комунікації.

Все вищезазначене діє підстави говорити про ефективність розробленої нами методики.

ВИСНОВКИ

На початковому етапі наукового дослідження нами були визначені певні завдання, які розв'язували протягом проведення дослідження, яке відбувалось на базі науково-практичного центру кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Нами здійснений аналіз науково-методичної педагогічної літератури з проблеми дослідження. Визначено, що на сьогодні збільшується кількість дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема з моторною алалією. Алалія – це системне недорозвинення мовлення, при якому страждає вся мовна система в цілому: лексико-граматична, фонетико-фонематична, семантична сторони мовлення. Весь процес становлення мовлення при цьому мовленнєвому порушенні проходить в умовах патологічного стану центральної нервової системи. Саме тому пріоритетного значення набуває розвиток мовленнєвої діяльності та формування фразового мовлення у дітей з алалією.

На констатувальному етапі дослідження проведено вивчення рівня сформованості мовлення дитини із алалією, готовності дитини до спілкування та до вдосконалення мовної системи за схемою, що запропонована О. Кириловою, та методикою Г. Волкової. У обстеженні взяло участь п'ять дітей віком 3,5 - 4,5 років (чотири хлопчики та одна дівчинка) із алалією.

Логопедичне обстеження дітей мало наступну структуру.

1. Бесіда з батьками.
2. Вивчення медичної та педагогічної документації.
3. Безпосереднє обстеження дитини:

I блок – вивчення імпресивного мовлення; II блок – вивчення експресивного мовлення; III блок – вивчення невербальних компонентів комунікації. Кількісний аналіз виконання завдань I блоку показав, що діти виявили середній та низький рівні розвитку розуміння мовлення та слухового сприймання. Кількісний аналіз виконання завдань II блоку показав, що діти виявили низький рівень розвитку експресивного мовлення, одна дитина досягла

середнього рівня. Дані, що отримані під час обстеження, свідчать про низький рівень сформованості активного мовлення дітей із моторною алалією, що обумовлює необхідність створення методики формування в них фразового мовлення.

Нами розроблено методику формування фразового мовлення дітей із моторною алалією в умовах науково-практичного центру кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Як засіб формування фразового мовлення обрано предметно-ігрову діяльність, яку ми розуміємо як виконання певних дій з різними предметами (реальними, іграшковими) у спеціально створеній педагогом ігровій ситуації.

Для здійснення предметно-ігрової діяльності необхідним є створення предметно-ігрового середовища. Корекційно-розвиткова робота з дітьми із алалією в умовах науково-практичного центру здійснювалась індивідуально; кожного тижня проводилось два заняття відповідно до розкладу.

Ми окреслили наступні завдання, на вирішення яких спрямовано використання предметно-ігрової діяльності в корекційному процесі з дітьми дошкільного віку із алалією: формування мотивації до мовлення; удосконалення імпресивного мовлення; збагачення пасивного та активного словника; формування вміння наслідувати дії та мовлення дорослого; розвиток і корекція психофізіологічної основи мовленнєвої діяльності; формування фразового мовлення; розвиток емоційного спілкування з дорослим.

Методика формування фразового мовлення з використанням предметно-ігрової діяльності реалізується в двох напрямках:

- 1) удосконалення розуміння мовлення (розвиток імпресивного мовлення);
- 2) формування власного мовлення (розвиток експресивного мовлення).

Методика формування фразового мовлення в дітей із моторною алалією з використанням предметно-ігрової діяльності має ґрунтуватися на дидактичних принципах: системного підходу, доступності навчання, індивідуального підходу, онтогенетичному принципі, принципах послідовності, наочності,

врахування провідного виду діяльності, забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей.

На контрольному етапі дослідження після впровадження розробленої нами методики проведено обстеження дітей за схемою, що запропонована О. Кириловою, та методикою Г. Волкової. Кількісний аналіз виконання завдань І блоку показав, що діти виявили середній та високий рівні розвитку розуміння мовлення та слухового сприймання. Кількісний аналіз виконання завдань ІІ блоку показав, що діти виявили середній рівень розвитку експресивного мовлення. Оцінювання виконання завдань Блоку ІІІ показало, що діти навчилися використовувати невербальні компоненти комунікації.

Все вищезазначене діє підстави говорити про ефективність розробленої нами методики.

Отже, завдання вирішені, мету дослідження досягнуто.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Всеволожская Н. М. Руководство по неврологии раннего детского возраста. Київ: Здоров'я, 2000. 532 с.
2. Башинская Т. В. Как превратить неговорящего ребёнка в Болтуна. (Из опыта преодоления моторной алалии) / под ред. Т. В. Башинская, Т. В. Пятница. М.: Белый ветер, 2008. 122 с.
3. Бельтюков В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе. Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 141–146.
4. Белкіна О. М. Алгоритм навчання немовленневої дитини раннього віку. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 2 (58).
5. Богущ А. М. Мовленнєво-ігровий супровід діяльності дітей дошкільного віку. URL : <http://visnyk.com.ua/stattya/2231-movlennevo-igrovij-suprovid-dijalnosti-ditej-doshkilnogo-viku.html>
6. Бойчук Ю.Д. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти / за заг. ред.. Бойчука Ю.Д. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 376 с.
7. Виготский Л.С. Детская психология. Собр. соч. в 6-ти т.-т.4. М.: Педагогіка, 1984. 432 с.
8. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие. М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. 144 с.
9. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л . С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. 703 с .
10. Волошина Н. Гра дарує радість пізнання : дидактичні посібники для сенсорного розвитку. Дошкільне виховання, 2013. № 12. С. 20–22.
11. Гавриш Н., Безсонова О. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. Методичний посібник. Київ: Слово, 2015.
12. Гайван Т. Я. Логопедична робота з дітьми (Комплекс матеріалів для логопедичних занять). Х.: Веста, 2008. 184 с.

13. Гаяш О. Діти з мовленнєвими порушеннями. Поради батькам. Дивокрай. URL.: <http://dyvokray.org.ua/diti-z-osoblivimi-potrebami/66-diti-z-movlennevimi-porushennjami-poradi-batkam>

14. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. Спб: Детство–Пресс, 2007. 471 с.

15. Гладун Л. Іграшка в житті малюка. Дитячий садок, 2009. №17. С. 16.

16. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников. М.: Издательский дом «Академия», 1998. 272 с.

17. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона. Москва: ТЦ Сфера, 2003. 176 с.

18. Данилова Л. А. Особенности логопедической работы при разных формах моторной алалии и афазии. Развитие речи и мышления аномальных детей : уч. зап. Ленингр. пед. ин-та им. А.И.Герцена. Л. 1963. Т. 256. С. 297–309

19. Дидактичний матеріал для логопедичних занять із дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку / Упоряд. Л. Д. Плюцова. 2-е видання. Х.: Вид. група «Основа», 2008. 144 с.

20. Захарова О. Коррекция алалии: упреждающее воздействие на нарушенную речевую и психоречевую предпосылку. Дошкольное воспитание : научно-методический журнал. 2012. № 12. С. 89–96.

21. Зелінська-Любченко К. О. Корекційно-логопедична робота з розвитку мовлення в дітей дошкільного віку і моторною алалією. *Логопедія*. 2017. №10. С. 8.

22. Зелінська-Любченко К. О. Роль пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми із моторною алалією. *Молодий вчений*. 2016, № 11.1 (38.1).

23. Зелінська-Любченко К.О. Мовленнєва діяльність дошкільників із моторною алалією. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 8./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. 362 с.

24. Зелінська-Любченко К.О. Развитие мовленнєвої діяльності у дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезі. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7 / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. 362 с.

25. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. М., 1971. 287 с.

26. Использование предметно-практической деятельности в обогащении лексики дошкольников с общим недоразвитием речи // *Детство: социальные опасности и тревоги* : материалы международной конференции «Ребенок в современном мире». Санкт-Петербург. 2006.

27. Каут Н. М. Ігрова діяльність у подоланні алалії в дітей дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Випуск 18. С. 374-386.

28. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2011. 64 с.

29. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия . Логопедия: Методическое наследие : Пособие для логопедов : в 5 кн. Кн. 3: Системные нарушения речи : Алалия. Афазия : пособие для логопедов / под ред. Л. С. Волкова. М. : Владос, 2003. С. 199–207.

30. Ковшиков В.А. О дифференциальной диагностики экспрессивной алалии. Сенсорные и интеллектуальные аномалии и пути их преодоления. Л., 1984. С. 96 – 104.

31. Ковшиков В.А., Элькин Ю.А. К вопросу о мышлении у детей с экспрессивной (моторной) алалией. *Дефектология*. 1980. № 2. С. 14-18.

32. Кузьмина Н. И. Развитие воспринимаемой и самостоятельной речи у детей-алаликов / под ред. Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская. Логопедия: Методическое наследие : пособие для логопедов : в 5 кн. Кн. 3 : Системные нарушения речи : Алалия. Афазия : Пособие для логопедов / под ред. Л. С. Волкова. М. : Владос, 2003. С. 189–198.

33. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М.:Специальная школа, 1951. 121 с.

34. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1986. С.31.

35. Логвінова Л.Л., Лактюшина Т.Л. Алалія: посіб. для студ. дефектолог.фак-ту по спеціальн. 7.010106 (спеціалізація «Логопед дошкільних та шкільних закладів»). Слов`янськ, 2004. 65 с.

36. Лурія А. Р. Основы нейропсихологии Academia. 2006. URL : <http://www.booksmed.com/psixiatriya-psixologiya/1113-osnovy-nejropsixologii-luriya-uchebnoe-posobie.html>.

37. Маркова А. К. Особливості засвоєння складової структури слова у дітей, які страждають на алалію. М., 1961.

38. Никитенко А. В., Фролова Е. А. Приёмы активизации речевой деятельности у неговорящих детей. *Проблемы и перспективы развития образования* : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 218-222.

39. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов. М. : Педагогическое общество России, 2000. 444 с.

40. Парфьонова Г.І Теоретико-методичні основи формування усного зв'язного мовлення у дітей із моторною алалією. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 6./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. 362 с.

41. Парфьонова Г.І. Формування усного зв'язного мовлення у старших дошкільників із моторною алалією. Постметодика. Київ. 2015. №1. С. 41-48. URL:http://nbu.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2015_1_9

42. Парфьонова Г.І.Реалізація лінгводидактичного підходу у процесі формування усного зв'язного мовлення у дітей із моторною алалією. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та

спеціальна психологія. 2014. - Вип. 27. С. 152-156.
[URL:http://nbus.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_33](http://nbus.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_33).

43. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. К. : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С. 150-165.

44. Рібцун Ю. В. Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих вад. *Народна освіта*. 2012. Вип. № 3 (18).

45. Савінова Н. В. Формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 22 : зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. С. 233-238.

46. Савінова Н.В. Особливості формування граматичної будови мовлення у дітей у нормі та при патології мовленнєвого розвитку: психолінгвістичний аспект. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 16. Зб. наук. праць. Київ. 2010. С.164–169.

47. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. М., 1965. С. 36-47.

48. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В.. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. К.: Просвіта, 2001. С. 30-39, 175-232.

49. Соботович Е. Ф. Особенности психического и речевого развития детей с моторной алалией / под. ред. Е.Ф.Соботович, М.В. Рождественская. Питання дефектології. К., 1975. Вип 10. С. 70–86.

50. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. К. : ІЗМН, 1997. 44 с.

51. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). М.: Классике Стиль, 2003. 160 с.

52. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией: учеб. пособие. Киев: КГПИ, 1983. 150 с.

53. Сорочан Ю. Б. Особливості діагностики імпресивного рівня розвитку синтаксичного компонента мовленнєвої компетенції у молодших школярів із моторною алалією. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. №16. С. 219–223.

54. Стребелева Е. А., Венгер А. Л., Екжанова Е. А. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 341 с.

55. Тимощук А.М. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з моторною алалією: посібник. Кривий Ріг: КЗ «ДНЗ №303 КТ» КМР, 2017. 26 с.

56. Тищенко В. В. Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С. 181–186.

57. Турчин І.Т. Створення мовленнєвої бази на першому етапі формування мовлення в процесі корекційної роботи з моторними алаліками: збірник наукових праць: Спеціальний випуск – Київ, 2006. С. 98.

58. Филипова П. С. До питання активізації мовлення у дітей з моторною алалією. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 376 с.

59. Фишман М. Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей. *Дефектология* . 2001. № 3. С. 3–9.

60. Хабарова С. П., Вахобжонова З. Б. Особенности коммуникативных умений дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: теоретический аспект. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. IV. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори. 2006, 2014. с.404

61. Хоменко С.О. Етіологія мовленнєвих порушень у дітей раннього віку. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. URL : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21

DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nchnpu_01
9_2014_26_53.pdf

62. Царькова Т. М., Стахова Л. Л. Корекційна робота з дітьми із алалією в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції* (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2017.С. 133-136.

63. Швидка С. О. Середовище як умова формування пізнавальної діяльності дитини раннього віку. *Вісник Черкаського університету*. 2017. Вип. № 1. С. 136.

64. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. К. : Видавничий дім «Слово», 2010.

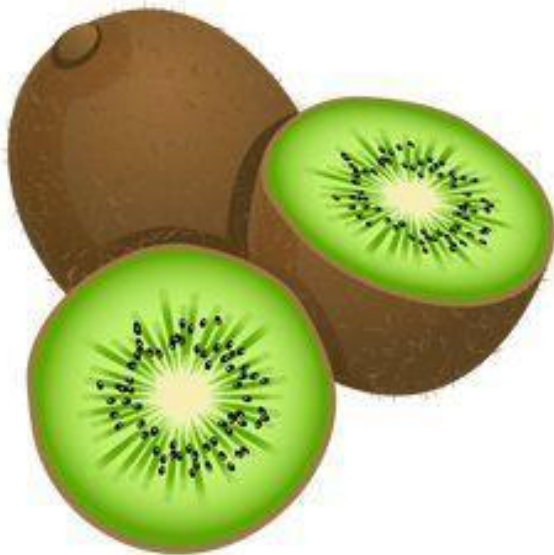
65. Шеремет М. К., Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії: навч. посібник. Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. 252 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

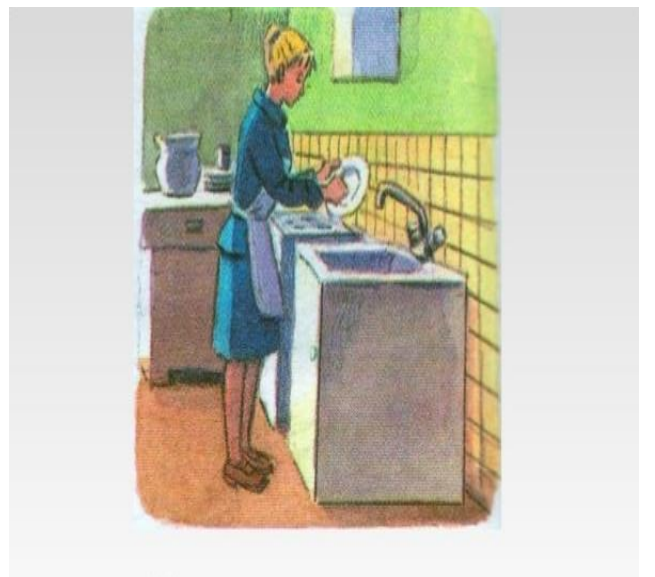
Дидактичний матеріал (картинний)



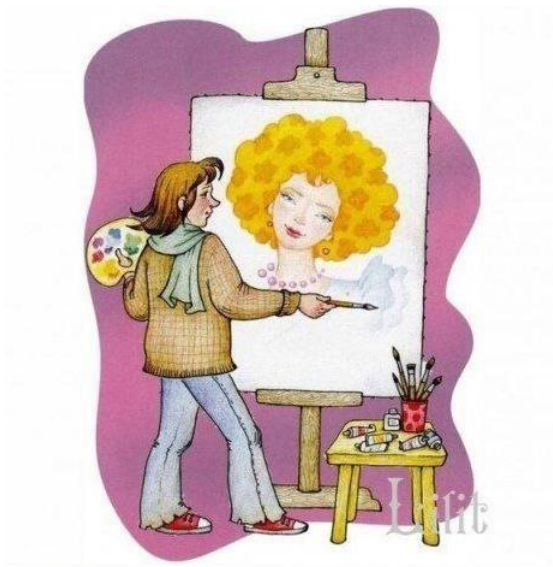


alfa-start.com.ua











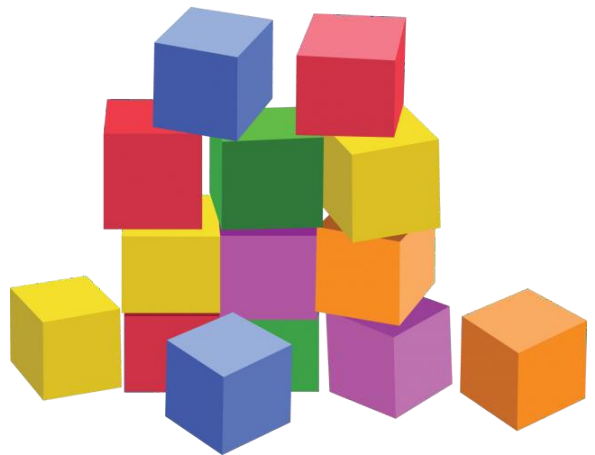














Дидактичний матеріал (предметно-іграшковий)







