

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ  
КАФЕДРА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ЛОГОПЕДІЇ**

**Н.В. КАБЕЛЬНІКОВА**

**ПЕРВИННЕ НЕДОРОЗВИНЕННЯ  
МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ  
(КЛІНІЧНИЙ, ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ)**

**НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК**

**ХЕРСОН  
2017**

**УДК 376: 81`234 – 053.4 (075)**

**ББК 74.37я73**

**К12**

*Затверджено кафедрою природничо-математичних дисциплін та логопедії  
Херсонського державного університету (протокол № \_\_\_ від \_\_\_ 2017р.*

*Рекомендовано до друку вченою радою Херсонського державного  
університету (протокол № 15 від 26.06.2017р.)*

### **Рецензенти:**

**Н.В.Савінова** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського;

**В.І.Галущенко** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

### **Кабельнікова Наталія Володимирівна**

**К12** Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти): навчальний посібник / Н.В.Кабельнікова. – Херсон: Борисфен-про, 2017. – 222с.

У навчальному посібнику подано загальні знання про етіологію, патогенез, клінічну, лінгвопатологічну та психолого-педагогічну симптоматику первинного недорозвинення мовлення у дітей; висвітлено питання щодо комплексного підходу до діагностики та організації корекційно-розвивального навчання дітей із мовленнєвим недорозвиненням.

Матеріали навчального посібника будуть корисними студентам у процесі вивчення навчальних дисциплін «Логопедія з історією логопедії», «Логопатологія дитячого віку»; логопедам, психологам дошкільних навчальних закладів комбінованого та компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення, вихователям логопедичних груп під час здійснення корекційно-розвивального навчання із зазначеною категорією дітей; логопедам, психологам загальноосвітніх шкіл під час організації психолого-педагогічного супроводу дітей із мовленнєвим недорозвиненням на початкових етапах навчання у загальноосвітній школі.

## **ЗМІСТ**

### **ПЕРЕДМОВА**

### **ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**

### **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. ЕТІОЛОГІЯ, ПАТОГЕНЕЗ, ЛІНГВОПАТОЛОГІЧНА ТА КЛІНІКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СИМПТОМАТИКА ПЕРВИННОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ**

#### **Тема 1: Клініко-психолінгвістичні механізми фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення (ФФНМ)**

1. Теорії розвитку фонологічної системи мови.
2. Формування рівня фонологічного та моторного програмування, розвиток акустико-артикуляційної бази.
3. Механізми порушення звукової сторони мовлення у дітей.

#### **Тема 2.: Лінгвопатологічна та психолого-педагогічна симптоматика ФФНМ**

1. Лінгвопатологічний симптом та синдром. Визначення. Загальна характеристика.
  - 1.1. Симптоми порушення експресивного рівня.
  - 1.2. Симптоми порушення імпресивного рівня.
2. Психолого-педагогічні симптоми ФФНМ.

#### **Тема 3.: Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ): психолінгвістичний та нейропсихологічний підхід**

1. Концепція загального недорозвинення мовлення.
2. Концепція «порушення мовного розвитку» або «специфічного порушення мови».
3. Психолінгвістичні механізми ЗНМ.
4. Нейропсихологічні механізми недорозвинення мовлення.

#### **Тема 4.: Клінічний підхід до вивчення загального недорозвинення мовлення**

1. Патогенез ЗНМ.
2. Етіологія ЗНМ.
3. Клінічні види ЗНМ.

## **Тема 5.: Симптоми лексико-граматичних порушень у дітей із загальним недорозвиненням мовлення**

### **1. Симптоми порушення експресивного рівня.**

1.1. Симптоми порушення граматичного (морфологічного) оформлення висловлювання (аграматизми).

1.2. Симптоми порушення синтаксичного оформлення висловлювання.

1.3. Симптоми порушень номінації й використання лексичних одиниць під час побудови висловлювань.

### **2. Порушення імпресивного рівня.**

2.1. Імпресивний дизграматизм.

2.2. Дефіцит імпресивного словника.

## **Тема 6.: Особливості мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення: психолого-педагогічний аспект**

1. Діти із ЗНМ I рівня.

2. Діти із ЗНМ II рівня.

3. Діти із ЗНМ III рівня.

4. Діти із ЗНМ IV рівня.

## **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ДІАГНОСТИКИ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ПЕРВИННИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

## **Тема 7.: Методика логопедичного обстеження дітей із недорозвиненням мовленнєвої функції**

1. Методичні засади діагностики стану мовленнєвої функції у дітей із первинним недорозвиненням мовлення.

2. Вивчення анамнестичних даних.

3. Обстеження звуковимови.

4. Дослідження фонематичних процесів.

5. Вивчення стану сформованості словникового запасу.

6. Обстеження граматичної будови мовлення.

## **Тема 8.: Організація логопедичної допомоги дітям із ФФНМ**

1. Організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ФФНМ в умовах спеціальної логопедичної групи.
2. Методичні рекомендації щодо проведення логопедичних занять з дітьми із ФФНМ.
  - 1.1. Перший період.
  - 1.2. Другий період.
  - 1.3. Третій період.

## **Тема 9.: Організація та зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ**

1. Провідні принципи та стратегії надання корекційно-розвивальної допомоги дітям із ЗНМ.
2. Закордонні моделі надання корекційно-розвивальної допомоги дітям із недорозвиненням мовлення.
3. Методичні засади організації корекційно-розвивальної роботи в спеціальній групі для дітей із ЗНМ.

## **Тема 10.: Методичні рекомендації з розвитку мовлення дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗНМ**

1. Формування лексичної сторони мовлення.
2. Формування граматичної сторони мовлення.
3. Формування слухового контролю.
4. Формування зв'язного мовлення.
5. Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення.

## **ЛІТЕРАТУРНІ ДЖЕРЕЛА**

## **ДОДАТКИ**

## ПЕРЕДМОВА

Сучасний рівень наукових знань про мову, мовлення та мовленнєву діяльність потребує переоцінки й уточнення основних підходів, принципів і засобів організації та проведення корекційно-розвивальної роботи з формування мовленнєвої функції у дітей. Традиційні моделі, що й досі широко використовуються в масових і спеціальних навчальних закладах для дітей із вадами мовлення, націлені переважно на розвиток мовлення дитини шляхом нарощення обсягу лінгвістичних одиниць, що використовуються дитиною в мовленні. Орієнтованість логопедичної роботи лише на зовнішній бік мовлення та недостатнє врахування внутрішніх патологічних механізмів, що зумовлюють мовленнєвий дефект, досить часто лише маскують недорозвинення мовленнєвої функції та привчають дітей до постійного логопедичного супроводу.

В логопедичній літературі досить детально описано психолого-педагогічні прояви недорозвинення мовлення у дітей, і водночас фрагментарно висвітлено симптоми та синдроми, що складають клініко-психологічну та лінгвопатологічну симптоматику парціального та тотального первинного недорозвинення мовленнєвої функції.

Оскільки недорозвинення мовлення у дітей уявляє собою комплекс когнітивних, мовних, комунікативних, емоційних, патопсихологічних, неврологічних та соціальних порушень, що негативно впливають на життєдіяльність дитини, застосування суто логопедичного підходу до його подолання, як засвідчує практика, є недостатньо ефективним, це і визначає актуальність розробки проблеми у різних аспектах: клініко-психологічному, лінгвістичному та психолого-педагогічному.

У даному посібнику представлено комплексний підхід до вивчення етіопатогенезу, симптоматики первинного парціального (фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення) та тотального недорозвинення мовлення (загальне недорозвинення мовлення) у дітей дошкільного віку, до

діагностики й організації корекційно-розвивальної роботи із зазначеною категорією дітей. Зазначена проблематика відображена у змісті навчальної дисципліни «Логопатологія дитячого віку» для студентів, які здобувають рівень вищої освіти «магістр» за напрямом підготовки 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», спеціалізація «Логопедія» денної та заочної форми навчання.

Навчальний посібник також може бути використаний учителями-логопедами, методистами, вихователями масових та логопедичних груп ДНЗ комбінованого та компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення; вчителями-логопедами, психологами у процесі організації психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами мовленнєвого розвитку в умовах загальноосвітніх шкільних закладів.

Зауважимо, що матеріал цього посібника висвітлює комплексний підхід до вивчення лише окремих видів первинного недорозвинення мовлення (ФФНМ та ЗНМ за психолого-педагогічною класифікацією) і, відповідно, до реалізації діагностики та корекційно-розвивальної роботи із зазначеною категорією дітей.

# ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

## Структурно-логічна схема навчальної дисципліни

Програма вивчення варіативної навчальної дисципліни «Логопатологія дитячого віку» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки студентів, які опановують рівень вищої освіти «магістр» за напрямками 013 «Початкова освіта» та 012 «Дошкільна освіта» із спеціалізацією «Логопедія». Зміст навчальної дисципліни скерований на подальше вдосконалення вузівської підготовки кваліфікованих логопедичних кадрів та підвищення якості надання корекційно-розвивальної допомоги дітям із відхиленнями мовленнєвого розвитку.

**Предметом** вивчення навчальної дисципліни є етіопатогенез, симптоматика первинного парціального й тотального недорозвинення мовлення у дітей та система організації надання їм комплексної та диференційованої корекційно-розвивальної допомоги в умовах спеціальних ДНЗ для дітей з порушеннями мовлення.

**Міждисциплінарні зв'язки:** «Дитяча психологія», «Сучасна українська мова», «Анатомія, фізіологія та патологія органів слуху та мовлення», «Невропатологія». «Психологія мовлення», «Логопедія з історією логопедії».

**Метою викладання навчальної дисципліни** «Логопатологія дитячого віку» є сформувати у майбутніх логопедів професійну компетентність через озброєння знаннями з етіології, патогенезу та симптоматики парціального та тотального (системного) недорозвинення мовленнєвої функції, формування умінь профілактики, діагностики недорозвинення мовлення у дітей та організації корекційно-розвивальної й консультативної роботи з батьками дітей-логопатів та педагогами дошкільних та шкільних навчальних закладів.

**Основними завданнями** викладання навчальної дисципліни є формування фахової компетентності через **озброєння майбутніх фахівців компетенціями:**

**Загальнонауковими:**



– підготувати студентів з теоретичних питань клініко-психологічних, лінгвопатологічних та психофізіологічних механізмів порушень оволодіння мовою та мовленням в обсязі, необхідному майбутнім спеціалістам для ефективної організації розвитку та корекції мовленнєвих процесів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

### **Загальнопрофесійними:**

– на основі одержаних знань орієнтуватися в сучасних наукових концепціях щодо механізмів парціального та тотального недорозвинення мовлення у дитячому віці;

– узагальнити знання студентів стосовно: етіології й патогенезу порушень мовленнєвого розвитку центрального функціонального та органічного генезу;

– ознайомити зі структурою мовленнєвого дефекту у дітей різного віку у випадках парціального і тотального недорозвинення мовлення;

– надати знання про динаміку психомовленнєвих розладів у дітей із недорозвиненням мовленнєвої функції;

– ознайомити з методами комплексної та диференційованої діагностики недорозвинення мовлення;

– озброїти методиками організації комплексної корекційно-розвивальної роботи з дітьми із недорозвиненням мовлення, прийомами консультативної роботи з батьками зазначеної категорії дітей;

– навчити аналізувати й оцінювати ефективність організації діагностичної діяльності та корекційно-розвивальної роботи з дітьми із недорозвиненням мовленнєвої функції.

### **Спеціалізовано-професійними:**

– володіти методами та прийомами діагностики підсистем функціональної системи мови та мовлення;

– володіти методиками організації системи диференційованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми із недорозвиненням мовлення;

– застосовувати одержані знання для вирішення практичних завдань в межах майбутньої професійної діяльності;

– уміти аналізувати, узагальнювати та впроваджувати передовий досвід науковців та практиків для підвищення рівня професійної компетентності.

**Очікувані результати.** Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

***знати :***

– сучасні наукові концепції «фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення» та «загального недорозвинення мовлення»;

– рівні організації функціональної системи мови та мовлення;

– етіологію первинного парціального та тотального недорозвинення мовлення;

– клінічні, психологічні, психолінгвістичні механізми недорозвинення мовлення;

– клініко-психологічну, лінгвопатологічну та психолого-педагогічну симптоматику первинного недорозвинення мовлення у дітей.

***вміти :***

– проводити диференційну діагностику недорозвинення мовлення у дітей;

– застосовувати адекватні методи та форми організації логопедичної допомоги дітям із недорозвиненням мовленнєвої функції;

– використовувати здобуті знання для вирішення практичних завдань в межах майбутньої професійної діяльності.

**Інформаційний обсяг навчальної дисципліни**

*Змістовий модуль 1. Етіологія, патогенез, лінгвопатологічна та клініко-психолого-педагогічна симптоматика первинного недорозвинення мовлення у дітей.* Поняття про функціональну систему мови та мовлення (ФСММ). Характеристика підсистем ФСММ. Теорії розвитку фонологічної системи мови. Концепції «фонетико-фонематичного» та «загального недорозвинення

мовлення» в сучасній логопедичній науці. Механізми первинного недорозвинення мовлення у дітей.

Формування рівня фонологічного та моторного програмування, розвиток акустико-артикуляційної бази. Механізми порушення звукової сторони мовлення у дітей. Особливості розвитку фонематичних процесів у дітей із ФФНМ. Характеристика порушень звуковимови. Вплив недорозвинення фонетико-фонематичних процесів на оволодіння дітьми лексикою і граматику рідної мови.

Етіологія та патогенез ЗНМ. Клінічна класифікація ЗНМ. Клініко-психологічні прояви ЗНМ у дітей різних груп. Механізми порушення лексико-граматичної та прагматичної сторони мовлення.

Лінгвопатологічні симптоми ЗНМ. Симптоми порушення звукових характеристик мовлення (симптоми порушення експресивного рівня; симптоми порушення імпресивного рівня). Симптоми лексико-граматичних порушень (симптоми порушення граматичного оформлення висловлювання; симптоми порушення синтаксичного оформлення висловлювання; експресивний та імпресивний дисграматизми).

Психолого-педагогічний підхід до характеристики дітей із ЗНМ. Діти із I рівнем ЗНМ. Діти із II рівнем ЗНМ. Діти із III рівнем ЗНМ. Діти із IV рівнем ЗНМ.

*Змістовий модуль 2. Комплексний підхід до діагностики та організації корекційно-розвивальної допомоги дітям із первинним недорозвиненням мовлення.* Методичні засади діагностики стану мовленнєвої функції у дітей із первинним недорозвиненням мовлення. Методика збору та вивчення анамнестичних даних. Методика обстеження звуковимови. Методика дослідження фонематичних процесів (фонематичного сприйняття, слуховимовної диференціації фонем, навичок фонематичного аналізу). Методика вивчення стану сформованості словникового запасу (кількісного та якісного складу на імпресивному та експресивному рівнях). Методика

обстеження граматичної будови мовлення (навичок словозміни, словотворення; діалогічного та зв'язного монологічного мовлення). Методичні засади діагностики стану оволодіння фонетико-фонематичною стороною мовлення дітьми (мета, завдання, принципи, форми, методи, прийоми, вимоги до вибору мовленнєвого матеріалу, етапи). Методика дослідження стану фонематичного сприйняття.

Організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ФФНМ в умовах спеціальної логопедичної групи. Методичні рекомендації щодо проведення логопедичних занять з дітьми із ФФНМ. Загальні методичні вимоги. Методичні рекомендації щодо проведення логопедичних занять формування звуковимови у дітей із ФФНМ. Методичні рекомендації щодо проведення логопедичних занять формування граматичної будови мовлення у дітей із ФФНМ. Методичні рекомендації щодо проведення логопедичних занять з підготовки дітей із ФФНМ до навчання грамоти.

Провідні принципи та стратегії надання корекційно-розвивальної допомоги дітям із ЗНМ. Закордонні моделі надання корекційно-розвивальної допомоги дітям із недорозвиненням мовлення.

Методичні засади організації корекційно-розвивальної роботи в спеціальній (логопедичній) групі для дітей із ЗНМ. Методичні рекомендації з розвитку мовлення дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗНМ. Етапи логопедичної роботи з дітьми із ЗНМ в умовах спеціальної групи. Методика формування лексичної сторони мовлення. Зміст логопедичної роботи з формування граматичної сторони мовлення. Методи та прийоми формування слухового контролю у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. Методика формування зв'язного мовлення. Методика формування фонетико-фонематичної сторони мовлення.

## Структура навчальної дисципліни

№ з/п	Назви модулів і тем	Кількість годин			
		Всього	С. р.	Аудиторні заняття	
				Лекц.	Практ.
<b>Змістовий модуль 1. Етіологія, патогенез, лінгвопатологічна та клініко-психолого-педагогічна симптоматика первинного недорозвинення мовлення у дітей</b>					
1.	Клініко-психолінгвістичні механізми ФФНМ	10	4	4	2
2.	Лінгвопатологічна та психолого-педагогічна симптоматика ФФНМ	6	2	2	2
3.	Загальне недорозвинення мовлення: психолінгвістичний та нейропсихологічний підхід	10	4	2	4
4.	Клінічний підхід до вивчення загального недорозвинення мовлення	12	6	4	2
5.	Симптоми лексико-граматичних порушень у дітей із загальним недорозвиненням мовлення	8	4	2	2
6.	Особливості мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення: психолого-педагогічний аспект	12	8	2	2
<b>Змістовий модуль 2. Комплексний підхід до діагностики та організації корекційно-розвивальної допомоги дітям із первинним недорозвиненням мовлення</b>					
7.	Методика логопедичного обстеження дітей із недорозвиненням мовленнєвої функції	16	10	2	4
8.	Організація логопедичної допомоги дітям із ФФНМ	11	7	2	2
9.	Організація та зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ	10	6	2	2
10.	Методичні рекомендації з розвитку мовлення дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗНМ	10	6	2	2

# ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1

## ЕТИОЛОГІЯ, ПАТОГЕНЕЗ, ЛІНГВОПАТОЛОГІЧНА ТА КЛІНІКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СИМПТОМАТИКА ПЕРВИННОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ

### **Тема 1: Клініко-психолінгвістичні механізми фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення (ФФНМ)**

#### *План*

1. Теорії розвитку фонологічної системи мови.
2. Формування рівня фонологічного та моторного програмування, розвиток акустико-артикуляційної бази.
3. Механізми порушення звукової сторони мовлення у дітей.

#### *Література*

1. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. – М.: Педагогика, 1977. – С. 13-24.
2. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи. – М.: Просвещение, 1964. – 90с.
3. Белянин В.П. Психолінгвістика. – М.: Флінта, 2004. – С. 3-49.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: МГУ, 1961. – С. 123-261.
5. Горелов И.Н., Седых К.Ф. Основы психолінгвістики. – М.: ВЛАДОС, 1997. – С. 16-38.
6. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб: Речь, 2006. – С. 12-34.
7. Собонович Е.Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к обучению. – К.: Освіта, 1998. – С. 6-10.
8. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. – М.: Академия, 2000. – С. 14-19.

Проблема відхилень у розвитку мовлення дітей є багатоаспектною та комплексною і є предметом вивчення різних наукових галузей: медицини, психології, психолінгвістики, логопедії. У літературі, адресованій фахівцям, які надають корекційно-розвивальну допомогу таким дітям, переважно представлений логопедичний аспект проблеми. Значно менше уваги приділяється висвітленню медико-психологічній та психолінгвістичній стороні дослідження мовленнєвої патології у дітей.

*Логопатологія* дитячого віку спрямована на вивчення етіопатогенезу патологічних феноменів на основі комплексного міжсистемного підходу у тісному взаємозв'язку між закономірностями норм когнітивного й мовленнєвого розвитку.

Розкриваючи теорії розвитку фонологічної системи мови, звернемося до визначень понять «мова», «мовлення.».

З позиції психолінгвістики *мова* – це система кодових знаків та сукупність правил їх поєднання, що використовується для побудови мовленнєвих висловлювань (О.Леонтьєв).

Опанування мовою та мовленням є невід'ємною частиною психічного онтогенезу. Власне структура мови тісно пов'язана зі структурою базових психічних процесів та поведінки.

*Мовлення* – це форма реалізації знакової системи мови з її законами та закономірностями через породження висловлювань у звуковій формі. З психологічної точки зору мовлення, мовленнєву поведінку розглядають як сукупність навичок, необхідних для здійснення комунікативної поведінки (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Л.Сахарний).

*Сукупність мовних одиниць, правил їх комбінування для побудови висловлювань, психофізіологічні механізми реалізації висловлювань у мовленнєвій формі утворюють функціональну самоорганізовану систему (П.Анохін), функціональну систему мови та мовлення (ФСММ) – за О.Корнєвим.* Вона створює базове психофізіологічне забезпечення комунікативно-мовленнєвої

діяльності. Її системоутворюючим фактором є спільне завдання та результат – породження висловлювань під час мовленнєвої комунікації. Як й інші функціональні системи, ФСММ вміщує у себе ряд підсистем, які, у свою чергу, можуть мати власні підсистеми, кожна з яких має певну спеціалізацію та деяку автономність як у процесі функціонування, так і у ході розвитку (А.Залевська). Однією із таких підсистем ФСММ є *фонологічна система мови*.

### **1. Теорії розвитку фонологічної системи мови**

Існує кілька теорій або моделей, що описують процес фонологічного розвитку.

*Біхевіористська модель* (О. Mowrer, J. Murai і D. Olmsted). Згідно із цією теорією, існує прямий зв'язок між белькотінням і ранньою фонологією. Звуки белькотіння одержують так зване вторинне підкріплення вокалізаціями матері, закріплюються й входять до складу первинних мовленнєвих вокалізацій. Звуки, що не одержують такого підкріплення, загальмовуються, і дитина поступово припиняє їх використовувати у своєму мовленні.

*Структуралістська модель* (Р. Якобсон, А. Moskowitz). Згідно із цією теорією, існує універсальна для всіх мов, уроджена програма засвоєння базових фонологічних опозицій. Передмовленнєві вокалізації (гуління й белькотіння), на думку Р. Якобсона, не мають жодного значення для фонологічного розвитку. Першим засвоюється протиставлення найбільш контрастних звуків [p] і [a]. У моделі А. Moskowitz ранніми одиницями опозиції є не фонемі, а склади. Початковою формою мовленнєвих вокалізацій є склад типу ПГ, який за допомогою редуплікації (або, в іншій термінології, ітерації) утворює перші слова («мама», «кака»). Далі редуплікація стає частковою; повторюються склади з однаковим приголосним (принцип «гармонії» приголосних) або з однаковим голосним (принцип «гармонії» голосних): /t'ot'a/ - тітка, /s'os'a/ - соска. Певним чином ця теорія знаходить підтвердження в наявності значної подібності між різними мовами щодо послідовності засвоєння дітьми звуків мовлення. Однак у



цій моделі зовсім не залишається місця для фізіологічних і психологічних передумов опанування мовленням. Крім того, на початковому етапі мовленнєвого розвитку дитина вимовляє ще так мало слів, що важко підтвердити або спростувати наявність у неї певної системи фонологічних опозицій.

*Модель природньої фонології* (D.Stemp, P.Donegan). Згідно із цією моделлю дитина володіє вродженим набором фонологічних операцій-перетворень, які приводять фонологічні одиниці у відповідність із природними особливостями вокалізаційного апарату людини. Саме тому спостерігають подібності у фонології різних мов. Завдання дитини – пригнічити ті операції-перетворення, що є не властивими її рідній мові.

*Модель генеративної фонології*, запропонована N. Smith, є близькою до попередньої. На думку автора, дитина на ранній стадії мовленнєвого онтогенезу немов би переписує для себе зразки мовлення дорослих у спрощеному варіанті. Цей адаптований матеріал і стає власною мовною системою дитини. На відміну від попередньої моделі, в цій моделі не передбачається, що дитина самостійно будує мовну систему.

Прихильники останніх двох моделей вважають, що дитина навіть на ранніх стадіях онтогенезу сприймає мовлення дорослих без викривлень. Передбачається, що вище згадані стратегії спрощення характерні лише для породження мовлення і є загальними як для дітей з нормальним, так і порушеним мовленнєвим розвитком.

*Просодична модель* (N.Watson). У цій моделі в якості базової одиниці сприйняття й породження мовлення розглядається слово, а не фонема. Модель спирається на експериментальні дані, які свідчать про те, що на початкових етапах мовленнєвого онтогенезу діти сприймають, репрезентують слово глобально, як ритмічно організований гештальт. Поступово дитина починає виділяти в цьому нерозчленованому цілому деякі диференціальні ознаки (наприклад, назалізованість, фрикативність, дзвінкість) без точної їхньої локалізації всередині слова. Подібна модель може розглядатися як адекватна для

раннього етапу мовленнєвого онтогенезу й вдало доповнювати моделі, що розглядають лише сегментарний рівень фонології. Вона дозволяє пояснити феномен так званих «канонічних форм» слів або фонологічних «ідіом»: іноді діти спочатку вживають майже ідеально дорослі форми слів, а пізніше немов регресують і спрощують структуру цих же слів до рівня власної фонологічної системи. Ця модель узгоджується з даними нейропсихології щодо більш раннього дозрівання правої півкулі, яка спеціалізується на цілісному сприйнятті та розпізнаванні мелодійних контурів.

*Когнітивна модель* (Р. Кіпарскі , Л. Менн). Опис цієї моделі зустрічається ще під іншою назвою – «*модель вирішення проблем*». Розвиток звукової системи мовних засобів та їх артикуляційної бази розглядається як процес вирішення серії проблем, пов'язаних із засвоєнням фонології дорослих. Цей процес включає висування гіпотез, їх перевірку й прийняття або заміну іншою гіпотезою. Дитина, згідно із цією моделлю, формує власну фонологічну систему, що дозволяє досягти адекватного комунікативного ефекту в умовах обмежених артикуляційних можливостей. Опановуючи фонологічну систему рідної мови, дитина використовує різні творчі стратегії й будує власну фонологічну систему. Дана модель є істотним доповненням до моделей «природної фонології» і «просодичної». Крім того, вона достатньо добре узгоджується з моделями когнітивного розвитку дитини.

Таким чином, центральними факторами, що визначають алгоритм фонологічного розвитку, є дозрівання й розширення репертуару артикуляційних навичок, когнітивний розвиток і розвиток мовних здібностей з поступовим скасуванням парадигматичних і синтагматичних обмежень. Переходячи від синкретичного до сегментарного рівня оперування фонологічними конструкціями, дитина формує систему фонемних протиставлень і їх диференціальних ознак, що є узагальненнями артикуляційних або акустичних образів. Новий звук вона включає у свою фонологічну систему після того, як

дозрівають артикуляційні можливості його реалізації. Відсутність такої можливості змушує її обрати компромісний шлях – звук-субститут (замінник).

## **2. Формування рівня фонологічного та моторного програмування, розвиток акустико-артикуляційної бази**

На початковому етапі формування цієї підсистеми дитині доступні лише елементарні мовленнєві акти, що включають у себе одну-дві артикуляційних дії, які виконуються спочатку розчленовано («ма-ма»), а потім цілісно («мама»). В одних дітей період розчленованої вимови слів по складах такий короткий, що його дуже важко виокремити, оскільки переважає тенденція до цілісного відтворення симультанного просодического контуру, в інших – проходить тривало. Дитина ніби плавно, переходить від белькотіння до мовлення. На цьому етапі досить значне ресурсне обмеження виявляється у вигляді численних асиміляцій, редуплікацій (ітерацій) або редукції звуконаповнення, що одержало назву «принцип гармонії»(О. Гвоздєв).

Далі відбувається збільшення ступеня комплексності й поліморфізму артикуляційних програм, які дитина здатна продукувати. Подовжується ланцюжок артикуляційних елементів (складів), які вже становлять одну цілісну програму мовленнєвого акту. До кінця цього періоду значно слабшають обмеження, пов'язані з «принципом гармонії», набагато рідше зустрічаються асиміляторні феномени, явища ітерації. Даний приріст програмних можливостей, імовірно, пов'язаний із процесами дозрівання кінестетичного та кінетичного праксису.

На наступному етапі у дитини з'являється здатність створювати двочленні (двоморфемні) програми. Таке явище стає можливим не раніше, ніж дитина опановує артикуляційні програми, що включають два різні склади. З появою перших фраз збільшується різноманіття двочленних програм із ще відносно низьким ступенем комбінаторних можливостей, що обмежує їх варіативність. Уже на цьому етапі в процесі програмування висловлень дитині доводиться

вирішувати досить складні завдання. Вони вимагають наявності здатності до здійснення декількох паралельних операцій програмування: фонологічної (звуковий склад), артикуляційної (моторні програми), просодичної (інтонаційно-ритмічне оформлення) і синтагматичної (продукування словосполучень). Даний стрибок у програмних можливостях вимагає значного зростання церебрального ресурсного забезпечення (період 18-24 міс.).

*Артикуляційною базою фонологічної системи мови вважають комплекс артикуляційних навичок, що використовується для реалізації програми висловлювання у звуковій формі (О.Корнєв). У рамках фонологічної підсистеми формується й функціональний комплекс акустичного її забезпечення – слухомовленнєвий гнозис. В еферентній (експресивній) ланці підсистеми слухомовленнєвий гнозис виконує функцію «акцептора дії» (у термінології П.Анохіна). При цьому звуковий образ очікуваного кінцевого результату артикуляційного акту звіряється з реально досягнутим звуковим ефектом. Оскільки відомо, що розвиток фонематичного сприйняття в онтогенезі суттєво випереджає дозрівання артикуляційного праксису, можна вважати, що на початковому етапі мовленнєвого розвитку акустичний аналізатор в акцепторі дії відіграє провідну роль. Слухова перцепція дозріває до рівня, достатнього для диференціації основних фонологічних ознак звуків мовлення.*

З дозріванням артикуляційного праксису кінестетичний компонент починає відіграти більш активну роль в акцепторі дії акустико-артикуляційної бази й поступово інтегрується з акустичним гностичним компонентом у цілісний акустико-артикуляційний комплекс. Цей комплекс вирішує завдання зворотньої аферентації й самоконтролю в актах фонації. Крім того, він же стає функціональною базою для формування системи фонематичних уявлень. Таким чином, гностико-праксичне забезпечення акустико-артикуляційної бази уявляє собою складний комплекс функцій, дефіцит кожної з яких впливає на симптоматику у фонологічних порушеннях.

У комплексі артикуляційних навичок можна виділити два ряди операцій:

- ⇒ вимова звуків мовлення, а точніше – складів;
- ⇒ серійна організація складів на рівні слова.

### **Формування навичок артикуляції звуків мовлення**

Як відомо, мінімальною вимовною одиницею є склад (Л.Бондарко). Отже, онтогенез операційних навичок першого роду є розвиток сукупності артикуляційних дій, що відповідають складам різного рівня складності (ПГ, ГП, ПГП, ППГ, ППГП і т.д.). Артикуляційні дії одночасно є й інваріантними (як одиниці топологічного простору дій за М. Бернштейном), і варіативними, оскільки в складі різних слів їх реалізація відбувається в різному артикуляційному контексті. Набір артикулем, що входять в одне слово, одночасно є й лінійно організованою послідовністю, і цілісним комплексом, оскільки вони відповідають цілісній мовній/мовленнєвій одиниці – слову або синтагмі. Одночасна моторна реалізація декількох важких для вимови звуків (недостатньо або нещодавно засвоєних) сумарно нерідко перевищує артикуляційні ресурси дитини. Загальна артикуляційна складність слова (або синтагми) зумовлюється різноманітністю звуків, з яких воно складається. На кожному віковому етапі розвитку в дитини є певна межа артикуляційних можливостей реалізації артикуляційної програми слова (або синтагми). Якщо наявні артикуляційні ресурси дитини перевищено, то звуки, що входять у єдиний комплекс, прагнуть до однаковості.

Крім того, окремі артикуляційні дії зазнають значні взаємовпливи, що призводять до такого явища, як асиміляція. *Асиміляцією називають уподібнення звуків один одному за умови, що обидва звуки артикуляцію яких дитина вже опанувала. Асиміляція сусідніх звуків називається ще коартикуляцією (Л.Бондарко). У випадку дистантної асиміляції уподібненню зазнають звуки, відділені один від одного одним або декількома іншими звуками. Асиміляція буває повна або часткова. Під час повної асиміляції один звук повністю уподібнюється іншому.*

Як правило більш стійкими до впливу є звуки, які були раніше (за часом) засвоєні дитиною й тому більш автоматизовані. Під час *часткової асиміляції* уподібнення зазнає лише одна із диференціальних ознак артикулеми – місце або спосіб творення.

За напрямом впливу уподібнення розрізняють *прогресивну й регресивну асиміляцію*. У першому випадку попередній звук уподібнює собі наступний. У другому випадку – навпаки.

Церебральним забезпеченням даних операцій і навичок у дорослих є нижні відділи прецентральної звивини й центри кінестетичного праксису, тобто постцентральна звивина кори головного мозку. У дітей, можливо, у цьому беруть участь і підкіркові структури (неостріатума), і структури кори мозочка (М. Бернштейн).

О. Корнєвим, на основі концепції порівневої організації рухів М.Бернштейна, було розроблено трирівнева модель мовленнєвого праксису і його дозрівання в онтогенезі. Згідно з цією концепцією руховий аналізатор має багаторівневу організацію. Кожен «поверх» у вертикальній ієрархії структурної організації головного мозку (стовбур, середній мозок, коркові первинні, вторинні й третинні центри) виконує певні завдання й забезпечує здійснення рухових регуляцій того або іншого класу, що відповідає певному рівню в схемі М. Бернштейна. Відповідно, будь-яка рухова навичка або символічна дія в процесі становлення має певний провідний рівень, що забезпечує свідомий контроль операцій, які виконуються та нижчі рівні, які відповідають за операції, що досягли автоматизму (фонові рівні).

Для довільних дій провідними є рівні С, D і E (за М.Бернштейном). Рівень С відповідає за просторову організацію дій, D – за значеннєву, топологічну організацію предметних навичок («рівень топологічних схем предметних дій»), рівень E забезпечує регуляцію топологічних схем символічних дій і навичок. Усі три вищі рівні логічно співвідносяться з трьома видами праксису: кінестетичним (постцентральна звивина), кінетичним або динамічним (премоторна зона) і т.зв.

«ідеаторним», пов'язаним з вищими формами програмування поведінки (префронтальні відділи лобових зон) (О. Лурія).

***Рівні артикуляційного праксису, що створюють психофізіологічні передумови для формування звукової сторони мовлення (за О. Корнєвим)***

Рівень I (відповідає рівню С, за М. Бернштейном), дозріваючи, розширює можливість довільної регуляції артикуляційних рухів і оптимізації їх просторової організації для досягнення нормативного звукового ефекту. II рівень перебуває поки в незрілому стані, артикуляційні характеристики залишаються ще нестійкими, лабільними. Це забезпечує можливість «підгонки» компонентів артикулеми до нормативних показників ще до остаточної її консолідації на топологічному рівні.

На початковому етапі фонологічного розвитку цей рівень забезпечує пошук координації рухів артикуляційних органів для досягнення приблизно подібного з нормативним звукового ефекту. На завершальному етапі фонологічного розвитку регуляції цього рівня інтегруються зі слуховими гностичними підсистемами ФСММ для уточнення артикуляційних характеристик найбільш складних звуків пізнього онтогенезу.

Рівень II (відповідає рівню D) забезпечує консолідацію всіх артикуляційних операцій, їх динамічну організацію й формування інваріантів тобто артикулем. Він включає два компоненти: кінестетичний і динамічний. Це забезпечує моторне програмування як на сегментарному, так і на супрасегментарному рівнях. Дозрівання цього рівня розширює діапазон доступних дитині артикуляційних координації та їх серійних паттернів.

Рівень III (відповідає рівню E) є вищим, і його роль полягає в праксичному забезпеченні мовних одиниць, що відповідають слову або синтагмі, формуванні відповідних інваріантних схем. Імовірно, функціонування саме цього рівня створює можливості для здійснення парадигматичної й синтагматичної регуляції фонологічного програмування, створює передумову для формування

фонологічної системи. Тим самим III рівень забезпечує інтеграцію мовного й моторного рівнів у процесі породження висловлення.

Загальний алгоритм оволодіння дитиною артикуляційними діями в нормі можна представити таким чином: відсутність дії  $\Rightarrow$  спрощений аналог дії (що на фонологічному рівні відповідає тимчасовим звукам-субститутам)  $\Rightarrow$  неточна дія, наближена до нормативної (транзиторний звук)  $\Rightarrow$  нормативна дія.

### **Розвиток операцій серійної організації складів на рівні слова**

Розвиток здатності до серійної організації складів у слові, тобто оволодіння складовою структурою слів, починається одночасно з формуванням навичок вимови звуків і складів. З когнітивної точки зору дитина на цьому шляху вирішує дві проблеми:

а) програмування й відтворення ланцюжка складів у певній часовій послідовності;

б) плавне, автоматизоване переключення з однієї артикулеми на іншу з акцентованою артикуляцією одного зі складів (наголошеного), тобто відтворення «кінетичної мелодії».

У рамках моторної програми фонетичного слова операції моторної реалізації основних диференціальних ознак фонем перебувають у певній мірі в антагоністичних, конкурентних відношеннях з операціями лінійної організації серії складів у слові. Тому дитині доводиться робити вибір: зберегти фонетичні ознаки звуків або складову структуру слова. Ще І. Сикорский описав дві категорії дітей, котрі по-різному вирішують цю проблему. Одні віддають пріоритет ритміко-інтонаційній структурі слова, спрощуючи диференціальні ознаки фонем за допомогою асиміляції, редуплікації (дотримуючи «принцип гармонії»), пропускаючи приголосні, і відтворюють просодичний контур слова. Наприклад: /рарака/, /абати/ або /аака/ — собака. Інші спрощують складову структуру слова, звуконаповнення, контролюючи правильність артикуляції звуків (складова елізія): /моко/ — молоко, /гати/ — гуляти.



### **3. Механізми порушення звукової сторони мовлення у дітей**

За даними літературних джерел можна виділити наступні види механізмів порушення звукової сторони мовлення у дітей (С. Ляпідевський, О. Мастюкова та ін.)

- 1) порушення іннервації органів артикуляції( тобто неврологічний механізм);
- 2) несформованість артикуляційного праксису;
- 3) сенсорні (перцептивні) порушення;
- 4) комбінація сенсорних і моторних механізмів;
- 5) фонематичні або фонологічні, тобто мовні механізми;
- 6) незначні анатомічні аномалії органів артикуляції та зубно-щелепної системи;

*Порушення іннервації органів артикуляції* як можливий механізм порушень звуковимови, на думку О.Корнева, може розглядається тільки у тих у випадках, коли досить грубо порушуються елементарні форми нервової регуляції м'язових скорочень, до яких відносяться такі параметри, як скорочувальні можливості (здійснення рухів у повному обсязі), м'язовий тонус (включаючи збереження оптимального балансу тону м'язів-агоністів і антагоністів), здатність довільно здійснювати рухи. Все, що відноситься до дій, тобто довільних, цілеспрямованих рухових актам, на основі яких формуються рухові навички, доцільно позначати як порушення вищих коркових функцій (ВКФ). Розлади неврологічного рівня включають такі синдроми, як параліч, парез, дискінезія, гіперкінези, атаксія й т.п. До розладів ВКФ відносяться апраксії, диспраксії, агнозії тощо. (О.Лурія).

Отже, цей механізм пояснює порушення звуковимови лише у випадках дизартрії, коли у дитини у тому чи іншому ступені порушено всі звукові характеристики сегментарного й супрасегментарного рівня.

*Несформованість артикуляційного праксису.* Як відомо, необхідною умовою для реалізації висловлень у звуковій формі є здатність до довільної точної,

цілеспрямованої координації артикуляційних м'язів. У процесі оволодіння звуковимовою мають сформуватися й автоматизуватися моторні програми, що відповідають фонологічним одиницям або їх комбінаціям (складу, слову і т.д.). Далі ці програми повинні набути топологічні властивості, характерні тільки для символічних дій. Інакше кажучи, центральне місце в так званій «артикуляційній базі» мовлення посідає багаторівнева система артикуляційного праксису. Упродовж середнього періоду мовленнєвого онтогенезу (4-5 років) всі три рівні артикуляційного праксису досягають зрілості, що забезпечує можливість утворення інваріантних схем артикуляційних дій (тобто артикулем) і моторних макропрограм, що відповідають фонетичному слову або синтагмі. У випадках відхилення у мовленнєвому розвитку має місце асинхронія у дозріванні цієї трирівневої системи. Вибіркова дисфункція або незрілість одного з рівнів системи артикуляційного праксису призводить до відповідних фонетичних або фонологічних порушень.

Під час дисфункції *рівня I* страждає точність виконання артикуляційних дій, їх просторові характеристики. У процесі становлення артикуляційної дії (артикулеми) рівень I, очевидно, двічі стає провідним. Перший раз – на самому початку вироблення потрібного комплексу рухів і їх просторової координації. Другий – на завершальному етапі уточнення тонких вимовних і звукових характеристик та їх автоматизації. Тому неповноцінність цього рівня артикуляційного праксису іноді може виявлятися у досить ранньому віці, зокрема, перші приблизні артикуляції нового звука, що дитина опановує, набувають непотрібні призвуки, від яких вона довго не може позбутися. Артикуляційні й звукові характеристики залишаються варіабельними, нестабільними.

В інших випадках (менш грубих) неповноцінність цього рівня виявляється лише на завершальному етапі уточнення й автоматизації артикулеми. На цьому етапі важливу роль відіграють слуховий контроль і слухоартикуляційні координації. За недостатності як кінестетичних, так і слухових корекцій на цьому

рівні дитина перестає помічати недоліки своєї вимови. У такій ситуації відбувається автоматизація дефектної артикуляції, і спонтанне виправлення порушення є малоімовірним.

Під час дисфункції **II рівня** системи артикуляційного праксису можуть виявлятися два види симптомів, залежно від домінування недостатності кінестетичних або динамічних (кінетичних) компонентів цього рівня.

Незрілість або дисфункція кінестетичного артикуляційного праксису призводить до порушення формування координаційних програм артикуляції окремих звуків (або, що ймовірніше, складів) на основі ансамблю рухів різних груп м'язів, які симультанно беруть участь у створенні потрібного звукового ефекту. Порушення координації цього рівня може гальмувати формування й диференціювання фонологічної системи мови в цілому. Система фонологічних протиставлень залишається спрощеною, зі збереженням довше, ніж звичайно ранніх звуків-субститутів. У цих випадках на фонетичні характеристики мовлення впливають щонайменше два фактори: обмежена здатність до артикулювання складних звуків і незрілість фонологічної системи. Такі розлади звуковимови часто зустрічаються в ізольованій формі, без порушень складової структури слів.

Під час незрілості кінетичного (динамічного) артикуляційного праксису переважно страждає складова структура слів. Діти тривалий час використовують спрощені складові конструкції, спроби вимови складних складових конструкцій призводять до пропуску та перестановок складів у словах. У таких випадках у дітей мають місце більш важкі порушення артикуляційного праксису, й цей фактор є визначальним у фонетичних порушеннях. На відміну від розладів звуковимови, обумовлених неповноцінністю кінестетичного праксису, в ізольованій формі порушення складової структури слів у дітей зустрічаються вкрай рідко.

Незрілість вищого, **III рівня** системи артикуляційного праксису. Це той рівень рухових координації, який керує здійсненням дій, що набули

символічного значення. На цьому рівні дія набуває властивості знака. Виникнення й розвиток цього рівня супроводжується зниженням варіабельності звукової структури слів, зниженням контекстуальної залежності в реалізації артикуляційних програм, прогресом у формуванні фонологічної системи. Спостереження за розвитком звукової сторони мовлення в нормі й патології дозволяють припустити, що на цьому ж рівні формуються стійкі артикуляційні програми, симультанні регуляторні схеми, що співвідносяться зі словами або словосполученнями.

Несформованість цього рівня породжує симптоматику, яка поєднує фонологічні й фонетичні порушення, дисфункції мовного й праксичного рівня, що зустрічається майже винятково у дітей з моторною алалією. Поліморфні, нерегулярні звукові заміни й змішування засвідчують про порушення вибіркової фонемного вибору у процесі фонологічного програмування слів. Звукові помилки при цьому з однаковою ймовірністю стосуються різних фонетичних груп звуків.

**Сенсорні (перцептивні) порушення.** Розрізняють декілька рівнів дисфункції:

а) власно *сенсорний рівень*, тобто порушення тонального слуху (периферична й сенсоневральна туговухість), що призводить до специфічного розвитку мовлення, зокрема недорозвинення звукової сторони мовлення;

б) *первинно-гностичний рівень* порушення – первинні порушення слухомовленнєвого гнозису, «фонематичного слуху», або, точніше, фонематичного сприйняття, що призводять до нездатності розпізнавати окремі звуки мовлення й звукокомплекси і що, в свою чергу, супроводжується різким зниженням здатності до утворення умовних зв'язків між звуковими образами та їх значенням (подібні явища спостерігаються у дітей із сенсорною алалією);

в) *вторинно-гностичний рівень* – вторинні вибірккові порушення фонематичного сприйняття, що виникають внаслідок неповноцінності слухоартикуляційної інтеграції, коли дефектний кінестетичний образ здійснює

негативний вплив на первинно збережений акустичний образ (діагностувати це порушення в ранньому віці досить важко через психічну незрілість дитини, а в дошкільному віці диференціація первинних порушень фонематичного сприйняття від вторинних вже уявляє значні труднощі);

г) *первинна парціальна дисфункція «фонематичного сприйняття»*, тобто порушення диференційованого сприйняття вузької групи фонем у дітей із збереженим тональним слухом (механізм розглядається суто теоретично, в логопедії він покладений в основу класифікацію дислалії).

***Комбінація сенсорних і моторних механізмів.*** У логопедичній практиці зустрічається досить часто.

Один із прикладів таких розладів – вторинне порушення фонематичного сприйняття у дітей з порушеннями звуковимови. Досить розповсюдженим у цих випадках є такий недолік, як дефіцит слухового самоконтролю й слухової уваги. Переконливим є припущення, що у поєднанні обидва механізми призводять до більш стійких дефектів звуковимови.

***Фонематичні або фонологічні (мовні механізми).*** У логопедії існує й інша, лінгвістична точка зору на механізми порушень звуковимовної сторони мовлення, згідно якої змішування фонем розглядаються як ознака недостатньої сформованості або недорозвинення семіотичної системи фонологічних протиставлень. До особливостей симптоматики слід віднести домінування заміни артикуляційно засвоєних дитиною звуків і наявність змішувань звуків за акустичними ознаками. Якщо переважають змішування звуків, робиться висновок про несформованість «фонематичного слуху» або «фонематичних уявлень». Подібні версії про механізм порушення, на думку О. Корнева, залишаються не більш ніж припущенням.

***Незначні анатомічні аномалії органів артикуляції та зубно-щелепної системи.*** Аномалії будови артикуляційного апарату розглядаються як механізм порушень вимови звуків лише на підставі їх співіснування з порушеннями звуковимови. Однак у літературі (О.Корнев, С.Ляпідевський, М.Панів та ін.) є

багато свідчень про значну гнучкість й пристосованість артикуляційної системи, що дозволяє виробити навички нормативної вимови навіть в умовах досить грубих дефектів артикуляційних органів. Незначні аномалії будови артикуляційного апарату слід розглядати умовно патологічним фактором. Формування вимовних навичок залежить від зрілості й індивідуальної пластичності функціональної системи артикуляційного праксису й системи слухоартикуляційної інтеграції, що сприяє підлаштуванню артикуляційних механізмів для досягнення оптимального звукового ефекту. Виключення становлять лише тяжкі аномалії, наприклад, дуже вкорочена (практично відсутня) під'язикова вуздечка, що робить кінчик язика майже нерухливим.

### **Контрольні завдання до теми:**

#### Завдання репродуктивного рівня

1. Розкрити поняття «функціональна система мови та мовлення (ФСММ)» та її роль у формуванні комунікативно-мовленнєвої діяльності дитини.
2. Дати характеристику підсистемам ФСММ (семіотична, програмування та інтерпретації мовленнєвих актів, регуляційна).
3. Дати визначення поняття «артикуляційна база фонологічної системи мови».
4. Розкрити, які фактори визначають алгоритм фонологічного розвитку у процесі мовленнєвого онтогенезу.
5. Визначити причини виникнення у мовленні дитини на ранніх етапах життя такого феномену як «звукова субституція».
6. Розкрити сутність та реалізацію «принципу гармонії» (за О.Гвоздевим) під час опанування дітьми навичок артикулювання звуків.
7. Розкрити роль кінестетичного та кінетичного праксису в опануванні артикуляційною базою мовлення.

#### Завдання продуктивно-творчого рівня

1. Зробити аналіз існуючих теорій розвитку фонологічної системи мови. Результати оформити у вигляді таблиці (табл.1).

Таблиця 1.

**Теорії (моделі) розвитку фонологічної системи мови**

<i>№</i>	<i>Назва теорії</i>	<i>Сутність теорії</i>
1.	Біхевіористична модель	
2.	Структуралістка модель	
3.	Модель натуральної фонології	
4.	Модель генеративної фонології	
5.	Просодична модель	
6.	Когнітивна модель	

2. Проаналізувати рівні артикуляційного праксису та особливості прояву диспраксії під час несформованості кожного з них. Результати оформити у вигляді таблиці (табл.2).

Таблиця 2.

**Рівні артикуляційного праксису та симптоми порушення їх функціонування**

<i>Рівні</i>	<i>Функції</i>	<i>Симптоми несформованості</i>

3. Скласти загальний алгоритм оволодіння дитиною артикуляційними діями (в нормі).

Теми для презентацій

1. Функціональна система мови та мовлення.

2. Формування рівня фонологічного програмування в процесі мовленнєвого онтогенезу.

3. Особливості опанування моторним програмуванням дітьми на різних етапах життя.

4. Забезпечення здатності до опанування акустико-артикуляційною базою мовлення на рівні ЦНС.

## **Тема 2.: Лінгвопатологічна та психолого-педагогічна симптоматика ФФНМ**

### *План*

1. Лінгвопатологічний симптом та синдром. Визначення. Загальна характеристика.

1.3. Симптоми порушення експресивного рівня.

1.4. Симптоми порушення імпресивного рівня.

2. Психолого-педагогічні симптоми ФФНМ.

### *Література*

1. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб: Речь, 2006. – С. 94-100.

2. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. – К.: ІСП, 2012. – С. 18-51

3. Собонович Е.Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к обучению. – К.: Освіта, 1998. – С. 22-36.

4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. – М.: Академия, 2000. – С. 9-14.

### **1. Лінгвопатологічний симптом та синдром. Визначення. Загальна характеристика.**



*Лінгвопатологічним симптомом називають будь-який прояв у мовленнєвій поведінці, що відрізняється від нормативного, і що виявляється у дитини з досить значною частотою (на відміну від випадкових поодиноких помилок у мовленні).*

*Симптомом недорозвинення мови або мовлення (або затримки розвитку) доцільно вважати порушення використання або невикористання правил мови, або помилкову, ненормативну форму звукової реалізації мовних одиниць сегментарного або супрасегментарного рівня (О.Корнєв). У зв'язку зі специфікою опанування мовою та розвитку мовлення в дітей симптомами (як ознакою патології) вважають лише ті мовленнєві помилки, які є незаконними для даного віку у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком (тобто не є ознаками фізіологічної незрілості).*

Принципова відмінність між фізіологічно незрілим мовленням (тобто віковою нормою) та відхиленням мовленнєвим розвитком полягає у тому, що останнє завжди характеризується дисгармонією, асинхронією у формуванні окремих підсистем ФСММ. Інша ознака – стійкість відповідних симптомів у динаміці.

*В свою чергу, лінгвопатологічний синдром – це симптомокомплекс, який регулярно й закономірно зустрічається під час певних форм мовленнєвої патології й має єдиний механізм (О. Корнєв).*

Лінгвопатологічні симптоми й синдроми діагностуються об'єктивно або ретроспективно на підставі відомостей, одержаних від батьків, або з медичної документації. Остання (так званий «анамнез мовленнєвого розвитку») зазвичай містить дані про запізнення зміни етапів мовленнєвого онтогенезу, затримку появи новоутворень у мовленнєвій поведінці дитини, що свідчать про пізній перехід на якісно новий, більш зрілий щабель опанування мовою та мовленням.

Розглянемо симптоми порушення звукових характеристик мовлення.

### **1.1. Симптоми порушення експресивного рівня**

З існуючих типологій звукових порушень у дітей О.Корнєвим, відповідно концепції мовленнєвого дизонтогенезу, було складено класифікацію помилок звуковимови. Принцип її побудови дозволяє зіставити дизонтогенез звукової системи мовлення з її онтогенезом у єдиному просторі ознак. Згідно цього всі помилки звукового оформлення висловлення можна розподілити на 2 категорії:

1. Умовно патологічні (найбільш численні). Зустрічаються як у нормі, зокрема на ранніх етапах мовленнєвого онтогенезу, так і під час патології.

2. Патологічні помилки. Спостерігаються у будь-якому віці, є ознакою патологічного розвитку мовлення.

В останні кілька десятиріч, у зв'язку з розвитком психолінгвістичного напрямку у вивченні цієї проблеми, стали розмежовувати *симптоми фонетичних або мовленнєвих порушень* й *симптоми мовних або фонологічних порушень*. В логопедії в останньому випадку частіше застосовується термін «фонематичні» порушення (Логопедія, 2002). До мовленнєвих або фонетичних помилок відносять ті, які обумовлені артикуляційними порушеннями (по суті, їх розглядають у статистиці – як здатність відтворювати певні положення язика, що відповідають артикуляційним профілям, які традиційно співвідносяться з певними звуками мовлення). Однак, завдяки психофізіологічним і нейропсихологічним дослідженням та побудові нових моделей процесу породження мовлення було створено умови для нового підходу до фонетичної характеристики мовлення. Особлива увага при цьому приділяється виявленню та характеристиці механізмів, що керують артикуляційною діяльністю, тобто тим програмам, які мають існувати в керуючих відділах мозку, щоб забезпечувалася настільки складна за ступенем координування, швидкості й варіативності рухова діяльність мовленнєвих органів.

Типами порушення звукових характеристик мовлення на експресивному рівні є наступні:

**1. Пропуск звуків.** Слід розрізняти 2 категорії випадків, коли спостерігаються помилки даного типу:

а) пропуски звуків, які дитина ще не вміє вимовляти, навіть у процесі імітації в ізольованій формі;

б) пропуск звука, який дитина вже може артикулювати віобразено й у деяких коротких словах, простих за складовою і звуковою структурою. Звуки, які малюк ще не засвоїв, пропускаються: /uka/ — рука, /kua/ — курка, або їх місце посідає голосний чи голосоподібний звук: /abis'ko/ — яблучко.

Звуки, які дитина частково засвоїла (тобто ті, у яких комплекс необхідних рухів не автоматизований), пропускаються не завжди. Ймовірність пропуску звука у таких випадках залежить від його фонетичного оточення й позиції в слові. Найбільше часто пропускаються приголосні в ситуації їх збігу. Досить часто пропускається звук наприкінці слова. Більш сильною позицією є початок слова й переднаголошене положення: /pois/ — поїзд, /jaki/ — якір, але /riki/- ріки, /kaput'a/ — капуста, але /s'umka/ — сумка.

**2. Спотворення звукових характеристик мовлення** – відтворення мовленнєвих висловлень із залученням ненормативних фонетичних характеристик. Спотворення можуть бути *вибірковими* відносно певної групи звуків (частіше приголосних пізнього онтогенезу) або *тотальними*, поліморфними.

*Під час вибіркових спотворень* порушується тільки один рівень підсистеми звукової реалізації висловлення — сегментарний. При цьому порушується вимова одного або декількох звуків (приголосних), що відносяться до однієї фонетичної групи, і які мають подібну артикуляцію (за місцем й способом творення). Як правило це не перешкоджає правильній ідентифікації звука під час його сприйняття. Спосіб артикуляції при цьому в більшості випадків відрізняється від нормативного, однак це є не обов'язковим, оскільки атипові артикуляційні дії можуть породжувати нормативні звукові характеристики. Тому наявність нетипових для цього звука артикуляційних рухів не слід вважати патологією, якщо звуковий ефект не відрізняється від норми.

Зауважимо, що у більшості дітей у процесі опанування ними звуковимовою, спостерігається таке явище, як *транзиторна вимова звука*. Транзиторна спотворена вимова приголосних спостерігається у багатьох дітей з нормальним мовленнєвим онтогенезом як перехідний етап у процесі оволодіння ними нормативною звуковимовою (О. Гвоздєв). Зазвичай це спостерігається перед остаточним опануванням дитиною нормативною вимовою звука. Цьому передують неточний варіант артикуляції. Під контролем слухового аналізатора в нормі відбувається самокорекція, тобто вдосконалення артикуляції до повного збігу звукового ефекту з еталонним. У патологічних умовах за певних причин може відбутися фіксація приблизного, спотвореного варіанта вимови звука як остаточного.

У дітей із *тотальними, поліморфними спотвореннями звуковимови* страждають як сегментарний, так і супрасегментарний рівні (тобто просодичні характеристики мовлення). При цьому спотворення поширюються як на приголосні, так і на голосні звуки, що робить мовлення недостатньо розбірливим, змазаним, немодульованим, інтонаційно невиразним і, як наслідок, – різко утруднюється його розуміння.

**3. Заміна звука.** *Заміною називають субституцію нормативного звука іншим, що відбувається регулярно.* Це може спостерігатися під час ізольованої вимови й/або у потоці мовлення.

Розрізняють *патологічні* (точніше, умовно патологічні) й *фізіологічні* заміни звуків.

Патологічними слід вважати заміни, що є не властивими даному етапу онтогенезу фонологічної системи. Найчастіше це субституція приголосного на артикуляційно або фонетично близький звук. Досить часто замінюється звук, артикуляцію якого дитина опанувала. Частота замін варіює в різних дітей у широких межах. Вона залежить як від фонетичного контексту, позиції звука в слові, так і від «віку» слова в лексиконі дитини. У давно засвоєних словах може зберігатися неправильна вимова звука, властива тому етапу онтогенезу, на якому

слово ввійшло в експресивний лексикон малюка. У той же час у нещодавно засвоєних словах вимова може бути правильною.

Інша категорія замінь – випадки, коли артикуляцію звука, який замінюється, дитина ще не опанувала. Найчастіше – це замінь, у яких звук-замінник є артикуляційно простішим за той звук, що замінюється. Такі випадки також можна вважати умовно патологічними. Такими замінниками (субститутами) є звуки, які часто зустрічаються у ранньому мовленнєвому онтогенезі, тобто так звані «тимчасові звуки-заступники», і вони є складовою частиною ідіолекту дитини раннього й молодшого дошкільного віку, що є віковою нормою у цьому віці. Використовуючи набір тимчасових субститутів, дитина досягає кращого звуконаповнення й збереження звукової структури, наближеної до нормативної. Наприклад: /tol't/ — торт, /s'apka/ — шапка, /nozici/ — ножиці, /sjon/ — слон.

**4. Змішування звуків.** Змішування, тобто двосторонні замінь звуків, артикуляцію яких дитина опанувала, якщо і зустрічаються у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, то цей період є досить нетривалим і швидко минає. Якщо таке явище зустрічається у мовленні дитини тривалий час, то його розглядають як патологічний симптом. Помилки такого роду характеризуються як мовні, фонологічні (фонематичні), що зумовлюються порушеннями фонематичного сприйняття або недостатньої сформованості відповідних «фонематичних уявлень».

**5. Нерегулярні замінь звуків.** Усі перераховані вище помилки носять досить стабільний, передбачуваний характер і здебільшого (крім спотворень) можуть бути віднесені до категорії парадигматичних порушень (тобто до помилок вибору). Поряд із цим зустрічаються помилки у вигляді нерегулярних замінь, які відрізняються нестабільністю, залежністю від фонетичного й фонологічного контексту й можуть розглядатися як симптоми порушень синтагматичних операцій. Їхня відмінна риса – відсутність повторюваності, слабка передбачуваність і висока контекстуальна залежність. Той самий звук може замінитися і бути замінником. Замінниками стають звуки, що є досить далекими

за фонетичними диференціальними ознаками від звуків, які замінюються. Часто замінюються звуки, що є артикуляційно доступними дитині. Нерідко артикуляційно простіший звук замінюється більш складним. Наприклад, /bagaban/ — барабан, /lififi/, /f/ifi/ — лижі, /vajna/ — ванна, /zal'til'/ — зайчик, /tenisol/ — телефон.

**6. Асиміляції** (дистантні) – це заміни, під час яких звук, що замінюється повністю або частково уподібнюється іншому звуку, що входить у те ж слово або синтагму. В іншому фонетичному оточенні звук, який замінюється, зазвичай вимовляється правильно. Наприклад, /tlitka/- клітка, /akvariek/ — акваріум, /limol/ — лимон, але /dim/, /nis/.

Розрізняють *прогресивну асиміляцію*, коли попередній звук уподібнює собі наступний, і *регресивну*, коли наступний звук уподібнює собі попередній.

**7. Пропуски складів**, що призводять до значної редукції складового ряду й спрощенню складової структури слів. Усі діти в ході онтогенезу проходять через етап складової елізії, що дозволяє їм використовувати в експресивному мовленні слова, занадто складні для них за складовою структурою. Упродовж третього-четвертого року життя це явище майже зникає. Під час порушень дозрівання артикуляційного праксису труднощі у відтворенні слів зі складною складовою структурою можуть зберігатися досить тривало (до 12-14 років і довше). Наприклад: /ki/ — киця, /токо/ — молоко, /sipet/ — велосипед.

**8. Редуплікація** (ітерація) – це явище, що характеризується персевераторним повторенням одного й того ж складу. При цьому звукова структура слова спрощується за рахунок зменшення різноманітності звуків у слові. Наприклад: /ti-ti/ — курка (цип-цип), /ku-ku/ — півень, /lilila'lit'/ — наливає.

Цей феномен також зустрічається на ранніх етапах мовленнєвого онтогенезу, але зникає приблизно тоді, коли з'являються перші фрази. Під час відхилень у мовленнєвому розвитку він спостерігається в дошкільному й навіть у шкільному віці.

Редуплікацією, але у більш грубому вигляді, є так звані «звуконаслідувальні слова»: *до- до — курка, бі-бі — машина, аф-аф — собака, ту-ту — поїзд*. Причому цього явища може бути наслідування так званих «мові няньок» Ймовірно, схильність до ітерацій обумовлена незрілістю фонотаксису й динамічного артикуляційного праксису. Збереження лепітних слів з появою двох-трислівних комбінацій, мабуть, слід розглядати як прояв патологічної дизгармонії у формуванні мовних засобів. Наприклад: */da] bu-bu/ — дай барабан; /mat, mi bibika?/ — мама, а можна машинку?*

**9. Перестановки складів** (метатезис). Явище зустрічається у дітей з нормальним перебігом мовленнєвого розвитку на певній стадії фонологічного розвитку (переважно на другому-третьому роках життя). Патологічними такі помилки правомірно вважати лише тоді, коли вони, по-перше, спостерігаються у дітей більш старшого віку, і, по-друге, - спостерігаються у великій кількості та важко піддаються усуненню. Наприклад: */vatobus/ — автобус, /vestofor/ — світлофор*.

Перераховані вище симптоми порушення сегментарного рівня звукової сторони мовлення мають різні механізми і є нерівноцінними за ступенем тяжкості. Ті чи інші помилки звуковимови можна розцінювати як показники більш або менш вираженого ступеня недорозвинення залежно від того, яка часова дистанція відокремлює їх від віку, в якому дане явище спостерігається в нормі. Так, для чотирирічної дитини нерегулярні заміни, асиміляції, редуплікації є значно тяжчими симптомами, ніж, наприклад, заміни-спрощення або спотворення.

## **1.2. Симптоми порушення імпресивного рівня**

Помилки, що відносяться до рівня сприйняття мовлення, можна розподілити на три категорії:

1) помилки, зумовлені неповноцінністю слухової перцепції (тобто туговухістю);

2) помилки, обумовлені порушенням здатності до розрізнення фонем, тобто до диференціації їх перцептивних ознак (неповноцінністю фонематичного сприйняття);

3) помилки, зумовлені нечіткістю сенсорних еталонів звуків мовлення (тобто фонематичних уявлень).

*Помилки, пов'язані із порушеннями слуху*, визначають специфічність мовленнєвого розвитку в цілому (мають вторинний характер), і тому їх розгляд в аспекті дослідження проблеми фонематичного недорозвинення є недоцільним.

Зупинимося на характеристиці помилок, зумовлених порушенням фонематичного сприйняття.

*Порушення фонематичного сприйняття* за походженням можуть бути *первинними й вторинними*.

*Первинні порушення фонематичного сприйняття* зустрічаються рідко, зокрема тільки при сенсорній алалії, коли у дитини порушена здатність до розпізнавання як окремих звуків, так і фонетичних слів. Як правило, це супроводжується неповноцінністю утворення зв'язків між фонетичним образом і значенням. При цьому *вони мають тотальний характер* і поширюються на всі звуки мовлення. У важких випадках дитина взагалі не здатна диференціювати звукокомплекси, які контрастно відрізняються. Поступово у таких дітей згасає навіть орієнтувальний рефлекс на мовленнєві стимули.

*Вторинні, парціальні порушення фонематичного сприйняття* виявляються переважно у змішуванні слів-квазіомонімів типу *коза-коса, злива-слива, шити-жити і т.д.* Дитина плутає значення цих слів під час виконання завдання на співвіднесення їх з картинкою або у процесі сприйнятті фраз, що містять такі слова. Такі змішування стосуються тільки парних (опозиційних) приголосних.

Слід зауважити, що зазначені симптоми виявляються безпосередньо тільки у процесі спеціального дослідження, наприклад, під час добору слів (або відповідних картинок), що включають заданий звук. Опосередковано цей недолік виявляється у наявності стійких змішувань певних звуків у вимові навіть



після того, як дитина засвоїла їх артикуляцію. У шкільному віці це приводить до появи дисграфічних помилок.

**Симптоми порушення фонематичних уявлень.** Те, що в логопедії одержало назву «фонематичні уявлення», не має досить чіткого визначення. Фактично, за своєю сутністю це скоріше наближається до метамовних, ніж до мовних явищ. Недостатня сформованість фонематичних уявлень в усному мовленні дітей може виявлятися у вигляді наявності замінів і змішувань звуків. Частіше це проявляється як механізм деяких порушень письма. У ряді симптомів порушень усного мовлення ми розглядаємо їх тільки тому, що традиційно в логопедії несформованість фонематичних уявлень розглядається як один з компонентів фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення.

## **2. Психолого-педагогічні симптоми ФФНМ**

За психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих вад до порушень засобів мовлення відносять *фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем* (Логопедія, 2007).

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення має кілька ступенів вираження, а саме:

а) *легкий*, при якому спостерігається недостатнє розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні окремих звуків, які порушені у вимові;

б) *середній*, який характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть за їх правильної вимови;

в) *тяжкий*, коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами, а також дітьми важко диференціюються відношення між звуковими елементами.

Логопедичне заключення «фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення дітям ставлять у віці 5 років. До цього віку вона має оволодіти здатністю розрізняти на слух та правильно вимовляти всі звуки мовлення. У дошкільників із ФФНМ формування як фонетичної, так і фонематичної складових мовлення мають свої специфічні особливості.

Контингент логопедичної групи для дітей із ФФНМ є різнорідним. До його складу входять діти з такими мовленнєвими розладами (за клініко-психологічною класифікацією):

- а) дислалією;
- б) дизартрією;
- в) ринолалією;
- г) тахілалією на фоні дислалії;
- г) дисфонією на фоні дислалії.

Наявність в одній групі такої кількості дітей із різними логопедичними висновками потребує диференційованого підходу як до діагностики, так і до подолання виявлених мовленнєвих порушень.

Не дивлячись на різний етіопатогенез ФФНМ у зазначених категорій дітей, можна виділити у них спільні симптоми парціального недорозвинення мовлення.

Мовлення дітей з ФФНМ характеризується неправильною вимовою звуків: пропусками, спотвореннями, замінами. Найтипівішими є заміни звуків на більш прості за місцем і способом артикуляції (наприклад, [р] замінюється на [л] або [в]). При цьому дитина той самий звук може замінювати різними звуками. В деяких випадків дитина може правильно вимовляти ізольований (окремий) звук, а в самостійному мовленні змушувати або спотворювати його.

Кількість порушених звуків може досягати до 16 – 20. Таке порушення звуковимови у дітей безпосередньо зумовлене несформованістю у них фонематичного слуху.

В залежності від ступеня тяжкості недорозвинення фонематичного слуху дітей із ФФНМ поділяють на три групи:

1. Діти, у яких недостатньо сформована здатність до впізнавання тільки тих звуків, вимову яких не опановано.
2. Діти, які не здатні розрізняти значну кількість звуків із різних груп, при цьому вимова цих звуків є засвоєною.
3. Діти з тяжким фонематичним недорозвиненням, у яких майже не сформована здатність виділити звуки із складу мовлення.

Поряд з порушеною звуковимовою у дітей з ФФНМ спостерігаються помилки в *складовій структурі слова* (кількість і порядок складів у слові) та *звуконановненості* (кількість і порядок звуків усередині кожного складу).

У дітей із ФФНМ спостерігаються труднощі у вимові слів зі складною складовою структурою, слів зі збігом приголосних, а також речень, що складаються з подібних слів (це стосується насамперед незнайомих і важких слів). Під час відтворення такого лексичного матеріалу, вони перекручують звуко-складову структуру слів: пропускають склади, переставляють їх місцями і замінюють, додають звук усередину складу тощо.

Дослідження О. Лурія, Є.Хомської, Л. Цветкової та ін. вказують, що заміни та взаємозаміни артикуляційно та акустично близьких звуків у дітей із ФФНМ спостерігаються під час резидуально-органічного пошкодження скроневої доли лівої півкулі, а артикуляційно далеких, але акустично близьких звуків – тім'яної доли обох півкуль. Дані енцефалографічних досліджень свідчать про наявність у дошкільників із ФФНМ (у порівнянні з віковою нормою) нейрофізіологічних змін у діяльності лобної, скроневої та тім'яної ділянок кори головного мозку обох півкуль, що вказує на необхідність проведення спеціальної корекційної роботи з активізації міжпівкульної взаємодії.

Крім зазначених вище порушень мовленнєвого (вербального) характеру, окремо слід дати характеристику особливостям розвитку вищих психічних функцій дітей із ФФНМ:

*Увага*, зокрема *слухомовленнєва*, у таких дітей характеризується нестійкістю, нестабільністю, швидкою виснажливістю, низьким рівнем

довільності. Дитині важко зосередитись на одному предметі, водночас спостерігаються труднощі переключення на інше завдання за інструкцією дорослого. Несформованість слухомовленнєвої уваги у комплексі з недорозвиненням фонематичного сприйняття та диференціації фонем за акустичними ознаками може призвести до труднощів розуміння зверненого мовлення.

Так само страждає *слухомовленнєва пам'ять*. Дитині важко сприймати та запам'ятовувати значні відрізки мовленнєвого матеріалу, що сприймаються на слух. Для покращення розуміння їм потрібно декілька повторів та наочної опори.

Спостерігаються особливості в перебігу *мисленнєвих операцій*: поряд з домінуванням наочно-образної форми мислення у дітей можуть виникати труднощі у розумінні абстрактних понять, логіко-граматичних конструкцій. Швидкість перебігу мисленнєвих операцій може бути дещо уповільненою, внаслідок чого уповільнюється й сприйняття навчального матеріалу.

В *емоційно-вольовій сфері* може відмічатися лабільність настрою, прояви мовленнєвого негативізму тощо.

Отже, характер описаних порушень свідчить про недостатність фонематичних процесів у дітей з ФФНМ. Без спеціальної корекційно-розвивальної роботи зазначена категорія дітей не оволодіє здатністю розрізняти і впізнавати фонemi на слух, аналізувати звукоскладову будову слова, що призведе до появи стійких помилок під час опанування процесом письма.

### **Контрольні завдання до теми:**

#### Завдання репродуктивного рівня

1. Дати визначення поняттям «лінгвопатологічний симптом», «лінгвопатологічний синдром», «симптом недорозвинення (затримки розвитку) мови», «симптом недорозвинення (затримки розвитку) мовлення».

2. Дати визначення поняттям: «фонематичний слух», «фонематичне сприйняття», «фонематичні уявлення», «слуховимовна диференціація фонем», «фонематичний аналіз».

3. Розкрити особливості розвитку фонематичних процесів у дітей із ФФНМ.

4. Назвати причини поліморфних порушень звуковимови у дітей із ФФНМ, пояснити механізми їх виникнення.

5. Розкрити класифікацію дітей за ступенем прояву ФФНМ.

6. Дати характеристику порушенням звуковимови у дітей із фонематичним недорозвиненням.

7. Розкрити, з якою нозологією за клініко-психологічною класифікацією мовленнєвих порушень, складається контингент логопедичної групи для дітей із ФФНМ.

7. Визначити вплив недорозвинення фонетико-фонематичних процесів на оволодіння дітьми лексиною і граматиною рідної мови.

#### Завдання продуктивно-творчого рівня

1. Пояснити, чим відрізняються лінгвопатологічні симптоми від лінгвопатологічних синдромів. Навести приклад, в яких випадках ми виділяємо лінгвопатологічний симптом, а в яких – лінгвопатологічний синдром. Відповідь обґрунтувати.

2. Диференціювати умовно патологічні симптоми мовленнєвих розладів від патологічних. Навести приклади.

3. Провести диференціацію між симптомами фонетичних (мовленнєвих) та симптомами фонологічних (мовних) порушень.

4. Систематизувати типи фонетичних порушень у дітей. Результати оформити у вигляді таблиці.

Таблиця

#### **Типологія фонетичних порушень у дітей**

<i>№</i>	<i>Тип порушення</i>	<i>Механізми</i>	<i>Симптоми</i>	<i>Приклади</i>

5. Встановити патогенез та особливості прояву порушень «фонематичного слуху» у слабкочуючих дітей, у дітей із недостатністю фонематичного сприйняття та у дітей із дефіцитом фонематичних уявлень.

#### Теми для презентацій

1. Онтогенетичні закономірності симптоматики недорозвинення фонологічної системи мовлення у дітей.
2. Клініко-нейропсихологічний аспект вивчення фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей.
3. Вплив недорозвинення фонетико-фонематичних процесів на оволодіння дітьми лексикою і граматику рідної мови.

### **Тема 3.: Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ): психолінгвістичний та нейропсихологічний підхід**

#### *План*

1. Концепція загального недорозвинення мовлення.
2. Концепція «порушення мовного розвитку» або «специфічного порушення мови».
3. Психолінгвістичні механізми ЗНМ.
4. Нейропсихологічні механізми недорозвинення мовлення.

#### *Література*

1. Выявление и преодоление речевых нарушений у детей дошкольного возраста / Сост. И.Ю.Кондратенко. – М.: Академия, 2005. – С. 48-61.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Флинта, 2000. – С. 101-119.

3. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб: Речь, 2006. – С. 68-72.
4. Логопедия: учебник для пед.вузов / под ред. Л.С.Волковой и В.И.Селиверстова. – М.: Владос, 1999. – С. 614.
5. Мастюкова Е.М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи. – СПб: Союз, 2002. – С. 39-49.
6. Основы теории и практики логопедии / под ред Р.Е.Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – С. 117-144.
7. Поваляева М. А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 2002. – С. 141-147.
8. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1980. – С. 82-94.
9. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 2005. – С. 71-85.

### **1. Концепція загального недорозвинення мовлення**

Вперше мовленнєве порушення було виділено в окреме й науково обґрунтоване Р. Левіною та співробітниками НДІ Дефектології.

В 1968 р. у колективній монографії «Основы теории й практики логопедии» за редакцією Р. Левіної були закладені основи психолого-педагогічного підходу до вивчення недорозвинення мовлення у дітей, створена нова номенклатура для позначення різних його форм. У дослідженнях Р.Левіної, Л.Спірової, С.Шаховської та інших науковців виділено такі форми недорозвинення мовлення, як фонетичне недорозвинення (ФН), фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) та загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ). Таким чином, автори спробували відокремити мовленнєві порушення (ФН) від мовних (ФФНМ та ЗНМ). На думку О.Корнева, ця спроба виявилася вдалою тільки відносно розмежування ФН і ФФНМ. Для «загального недорозвинення мовлення», фактично, не було розроблено чітких критеріїв

діагностики та диференційної діагностики. Про це свідчить і визначення загального недорозвинення мовлення, сформульоване в зазначеній вище монографії: *« Під загальним недорозвиненням мовлення у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом слід розуміти таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться як до звукової, так і до смислової сторін мовлення »* (Р. Левіна). Таке визначення за змістом мало відрізняється від визначення алалії у роботах тих років. Наприклад: *«Алалія — системне недорозвинення мовленнєвої діяльності, порушення мовленнєвої функціональної системи внаслідок безпосереднього пошкодження функції мовленнєворухового та мовленнєвослухового аналізаторів»* (С. Шаховська).

На думку Р. Левіної, ЗНМ уявляє собою збірну групу порушень, різних за механізмами. Дане позначення настільки ж дифузне, як і «моторна алалія» у ті роки. На це вказує й сам автор. Виділення із цієї різномірної маси підгруп з більш однаковою структурою порушень, з'ясування їх механізмів повинно було б стати предметом подальших досліджень. Оскільки таких досліджень проведено не було, на сьогодні уявлення про групу дітей із ЗНМ мало відрізняються від рівня середини 60-х рр. У підручнику «Логопедія», за редакцією Л.С.Волкової та В.І. Селіверстова, наводиться наступне визначення ЗНМ: *«Загальне недорозвинення мовлення – різні складні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової й смислової сторони, при нормальному слусі й інтелекті»*.

Незважаючи на те, що для даного напряму основний інтерес уявляють психолого-лінгвістичні характеристики цього патологічного стану, недостатньо дослідженою залишилася проблема розмежування мовленнєвих і мовних порушень у дітей. Нерідко поняття «мовлення» і «мова», «недорозвинення мовлення» і «несформованість мовних засобів» використовуються майже як синоніми.



## **2. Концепція «порушення мовного розвитку» або «специфічного порушення мови»**

У закордонних публікаціях прослідковується чітке розмежування мовних та мовленнєвих порушень на відміну від вітчизняної логопедичної школи: у більшості випадків порушення мови (language disorder) термінологічно диференціюється від порушень мовлення (speech disorder). Однак, досить часто такий поділ достатньо чітко здійснюється лише на рівні термінології. Під час класифікації реальних випадків дослідники нерідко підходять до її складання формально. Розладом мовлення вважається лише порушення фонаційного оформлення висловлення. Найчастіше до цієї категорії відносять порушення звуковимови.

Виділення типів недорозвинення мови або мовлення будується на кількісних показниках, одержаних під час використання тестових методик оцінки мовленнєвих функцій. Ключовою діагностичною ознакою (або так званими «критеріями включення») вважається значуще відставання тестових показників мовного розвитку від норми, що перевищує 1 стандартне відхилення від середньої, і наявність дисоціації між показниками мовного розвитку й рівнем розвитку невербального інтелекту (L. Leonard).

Відносно ознак, що є характерними порушенню мовних функцій, існують різні точки зору. Одні автори вважають обов'язковим наявність порушень розуміння мовлення (P. Fletcher) Інші відносять до мовних розладів і випадки недорозвинення переважно експресивних мовних операцій (морфологічних і синтаксичних), тобто породження висловлювань (L. Leonard). Дискусійним залишається питання щодо віднесення до специфічних порушень мови фонологічних розладів. Досить часто вони супроводжуються морфосинтаксичними порушеннями. Крім того, фонологічна система є мовною структурою і, отже, її недорозвинення повинне включатися в групу специфічних порушень мови. З іншого боку, у багатьох випадках провідною причиною фонологічних порушень є неповноцінність артикуляційних механізмів, що є

підставою для віднесення їх до мовленнєвих, а не мовних розладів. Оскільки в англomовній літературі майже всі види відхилень у формуванні звукової сторони мовлення називають фонологічними порушеннями, позиція цієї неоднорідної групи розладів відносно специфічних порушень мови залишається подвійною.

Дискусійним залишається також питання щодо того, чи недорозвинення фонологічної сторони мовлення є прикладами патологічного її розвитку або це є проявом незрілості, запізнювання в розвитку мовних операцій, оскільки під час зіставлення фізіологічних (вікових) помилок з помилками, що спостерігаються під час патології мовленнєвого розвитку, виявляється дуже багато подібностей.

В існуючій літературі представлено діаметрально протилежні позиції щодо цього питання.

Одна група дослідників розглядає специфічні порушення мови як запізнений, але з погляду логіки й закономірностей формування мовних здатностей, нормальний розвиток. Відповідно, у дітей з недорозвиненням мовлення й мови формування мовної компетентності відбувається уповільнено й синхронно на всіх рівнях мови (на зразок «мовного інфантилізму»).

Інша група дослідників наполягає на точці зору, що специфічні порушення мови являють собою патологічний розвиток мовлення.

### **3. Психолінгвістичні механізми ЗНМ**

Загальне недорозвинення мовлення характеризується тотальною несформованістю ФСММ (тобто всіх її систем та підсистем), що може мати первинний або вторинний (пов'язаний із інтелектуальною недостатністю, вадами слуху, психічними розладами тощо) характер.

Механізми порушення звукової сторони мовлення було розглянуто детально у Темі 1. У цьому питанні ми зосередимо увагу на характеристиці психолінгвістичних механізмів недорозвинення лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ.

Уявлення про механізми лексико-граматичного недорозвинення безпосередньо пов'язані з розумінням закономірностей формування цієї сфери мови. Усі механізми формування лексико-граматичних здібностей відповідають двом базовим позиціям. Відповідно першої, існує генетично детермінований синтаксичний компонент мовної здатності, який цілком визначає розвиток цієї сфери. Інша позиція має на увазі, що формування мовної компетенції й розвиток зв'язного мовлення безпосередньо залежать від рівня когнітивної зрілості. Прихильники першої позиції спираються на приклади дисоціації інтелектуального й мовленнєвого розвитку. Прихильники другої — на експериментальні дані, що свідчать про зв'язок між інтелектуальним й синтаксичним розвитком.

Численні клінічні спостереження в психіатрії й патопсихології засвідчують, що під час розумової відсталості практично завжди виявляються порушення мовленнєвого розвитку, і найбільшою мірою це виявляється в лексико-граматичній сфері (Р.Лалаєва, С.Рубінштейн, Г.Сухарева та ін.). Особливо значний вплив інтелектуальна недостатність здійснює на опанування імпресивним мовленням. Порушення розуміння мовлення й імпресивний дисграматизм так часто супроводжують розумову відсталість, що розглядаються як диференційно-діагностична ознака розмежування первинного недорозвинення мовлення від вторинного.

Оскільки психічне недорозвинення досить часто виникає в результаті органічного пошкодження головного мозку, у багатьох випадках залишається не цілком зрозумілим, чи недорозвинення мовлення зумовлене пошкодженням мовленнєвих зон головного мозку, чи впливом інтелектуальної недостатності, чи це взаємодія обох факторів.

Водночас, в практиці зустрічаються протилежні випадки, коли у дітей з вираженим інтелектуальним дефектом виявляються відносно добре сформовані мовленнєві функції. Так само значна кількість дітей з недорозвиненням мовлення мають досить збережені загальні інтелектуальні здібності. З наведених

фактів можна зробити висновок про те, що певний, мінімально необхідний інтелектуальний потенціал – умова обов'язкова, але не єдина для повноцінного розвитку лексико-граматичної сторони мовлення.

У дітей із ЗНМ певні види логічних операцій, особливо тих, які передбачають оперування вербалізованими поняттями, відстають у розвитку. Також можна відзначити дефіцит організації пізнавальної діяльності, здатності до самостійного виявлення закономірностей. Таким чином, неповноцінність ряду перерахованих вище інтелектуальних операцій і низька здатність до організації розумової діяльності можуть розглядатися як імовірні механізми ЗНМ.

#### **4. Нейропсихологічні механізми недорозвинення мовлення**

У більшості дітей з недорозвиненням мовлення (зокрема тотальних його форм) виявляється симптомокомплекс резидуально-органічного пошкодження головного мозку. Про це свідчать як неврологічна симптоматика, так і прояви дитячого психоорганічного синдрому.

Нейропсихологічні дослідження дітей із ЗНМ демонструють виражені прояви нерівномірності у розвитку різних функціональних систем. У якості *причин* можна виокремити наступні явища:

- 1) осередкові церебральні пошкодження або дисфункції;
- 2) негативні впливи екзогенних факторів, що гальмують дозрівання нейронів і провідних шляхів певних мозкових систем (згідно із принципом хроногенної вибіркості екзогенних пошкоджень);
- 3) генетично детерміновані асинхронії розвитку й функціональна слабкість певних функціональних систем мозку.

Відомо, що стертість та атиповість клінічних проявів осередкових пошкоджень головного мозку у дітей (у порівнянні з дорослими) виявляється у різному ступені, залежно від локалізації пошкодження. Під час коркових і лівопівкульних вогнищах атипізм виражений більше, а під час субкортикальних і правопівкульних – суттєво менше (Є.Симерницька).

Діти з резидуально-органічними зпошкодженнями ЦНС демонструють цілий ряд істотних відмінностей від тих, у яких органічне пошкодження мозку відбулося у віці після трьох років життя (В.Ковальов). Ранні пошкодження мозкової тканини, призводячи до дизонтогенезу психічних функцій, одночасно викликають компенсаторні перебудови діяльності церебральних функціональних систем. У результаті цілий ряд психічних функцій може формуватися на іншій, ніж у нормі, церебральній основі. Порушення розвитку психічних функцій можуть бути зумовлені як пошкодженням мозкових центрів, з якими вони пов'язані генетично, так і з перевантаженням відділів мозку, що виконують заміщуючу функцію.

Крім того, оскільки психічні функції в онтогенезі пов'язані ієрархічними відношеннями, деякі з них можуть страждати опосередковано (так звані ефекти «вторинного недорозвинення» за Л. Виготським): первинний дефект може порушити розвиток окремих базальних ланок психічних процесів, вищі ж рівні страждають вторинно (провідна координата порушення розвитку — «знизу нагору»). Під час деяких локалізаціях пошкоджень головного мозку у дітей спостерігається своєрідний відстрочений ефект: під час пошкодження коркових зон, що пізно дозрівають в онтогенезі (лобових і тім'яних), наслідки пошкодження повною мірою виявляються у тому віці, коли у здорових дітей вони починають брати активну участь у регуляції психічних процесів (зазвичай у молодшому й старшому шкільному віці).

Отже, фундаментальні принципи функціональної організації головного мозку, основні види вищих коркових функцій (зоровий гнозис, слуховий гнозис, різні види праксису і т.п.), операційне забезпечення окремих видів діяльності, очевидно, і у випадках дизонтогенезу залишаються приблизно тими ж, що й у нормі, оскільки це базові видові характеристики мозку людини.

### **Контрольні завдання до теми:**

#### Завдання репродуктивного рівня

1. Розкрити уявлення про загальне недорозвинення мовлення у вітчизняній логопедії.

2. Назвати діагностичні критерії, за якими визначається тип недорозвинення мовлення або мови за концепцією «порушення мовного розвитку».

3. Дати визначення поняття «загальне недорозвинення мовлення» за О.Корнєвим, порівняти його з існуючими визначеннями в логопедії.

4. Назвати нейропсихологічні симптоми, які засвідчують про резидуально-органічну природу ЗНМ.

5. Розкрити причини виникнення нерівномірності розвитку функціональних підсистем мови та мовлення у дітей із ЗНМ.

6. Визначити та охарактеризувати особливості когнітивного розвитку дітей із ЗНМ.

#### Завдання продуктивно-творчого рівня

1. Пояснити, чим вітчизняна концепція загального недорозвинення мовлення відрізняється від закордонної концепції «порушення мовного розвитку».

2. Визначити, чим відрізняються первинні порушення фонематичного сприйняття від вторинних, пояснити їх патогенез.

3. Встановити відмінності в опануванні функціональною системою мови та мовлення під час резидуально-органічних пошкодженнях головного мозку та пошкоджень ЦНС після трьох років життя. Навести приклади.

#### Теми для презентацій

1. Порівняльний аналіз вітчизняних та закордонних концепцій загального недорозвинення мовлення у дітей.

2. Психолінгвістичні механізми та етапи формування дитячого лексикону в онтогенезі.

3. Моделі засвоєння граматики рідної мови.

## **Тема 4.: Клінічний підхід до вивчення загального недорозвинення мовлення**

### *План*

1. Патогенез ЗНМ.
2. Етіологія ЗНМ.
3. Клінічні види ЗНМ.

### *Література*

1. Выявление и преодоление речевых нарушений у детей дошкольного возраста / Сост. И.Ю.Кондратенко. – М.: Академия, 2005. – С. 106-111.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Флинта, 2000. – С. 65-78.
3. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб: Речь, 2006. – С. 73-77.
4. Мастюкова Е.М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи. – СПб: Союз, 2002. – С. 96-115.
5. Поваляева М. А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – С. 189-201.

### **1. Патогенез ЗНМ**

Концептуальний підхід до проблеми етіопатогенезу порушень мовленнєвого розвитку, як і інших нервово-психічних розладів, за останню чверть століття суттєво змінився, став більш глибоким та складнішим. «Лінійне» розуміння етіопатогенезу не пояснює всієї складності виникнення порушень психічної діяльності. *Клінічний досвід свідчить, що кожна з можливих причин хворобливого стану викликає патологічні зміни лише за наявності певних внутрішніх умов.* До останніх відносяться спадкові задатки, імунологічні й реактивні ресурси організму, вікові й гендерні особливості мозкових тканин, їх

резистентність і пластичність, характер церебральної нейродинамики, тобто комплекс ознак, що відносять до поняття «конституція». Сюди ж слід додати й можливі наслідки раніше перенесених захворювань.

За сприятливого збігу обставин, незважаючи на наявність патологічних змін у ЦНС, індивід може залишатися на стадії предхвороби. Наприклад, у частини дітей є спадково обумовлені функціонально слабкі компоненти функціональної системи мови й мовлення. Це може лише трохи уповільнити темп розвитку їх мовлення. Якщо ж до цього додається в перинатальний період органічне пошкодження мовленнєвих зон мозку, відхилення у розвитку мови й мовлення вже набуде важкий і стійкий характер.

Окрім власне органічного пошкодження головного мозку на прояви мовленнєвого недорозвинення у дітей впливає *час пошкодження*, тобто етап онтогенезу, з яким збігся пошкоджуючий вплив. Уперше ця закономірність у виникненні вад розвитку була сформульована Стоккардом в 1921 р. Найбільш чутливим в ембріогенезі є період максимальної клітинної диференціації. Згідно із принципом гетерохронії ембріогенезу, сформульованому П. Анохіним, різні нейронні утворення дозрівають із різною швидкістю й у різний термін відповідно до потреб тих життєво важливих функціональних систем, у які вони включені. Період максимальної клітинної диференціації зазвичай збігається з переходом даної групи нейронів у «робочий» стан як елемента відповідної функціональної системи. Одночасно відбувається консолідація цієї системи на основі мінімально необхідної кількості нейронних елементів (принцип «мінімального забезпечення»). Гістологічними показниками консолідації функціональної системи є утворення синаптичних зв'язків між її елементами й завершення мієлінізації відповідних провідних шляхів. Етапи онтогенезу, в які відбувається консолідація провідних функціональних систем мозку, мають назви «критичні періоди». У цей час функціональні системи виявляються найбільш уразливими до впливу екзогенних патогенних факторів.



Ознаками критичних етапів розвитку функціональної системи мови та мовлення є:

- підвищена чутливість до зовнішніх впливів,
- стрибкоподібні фази розвитку ознак,
- перебудова організації, перехід функціонування біологічної системи від одного рівня, що утворився на попередньому етапі, до іншого типу організації, що функціонує на наступному етапі.

У тих випадках, коли пошкодження відбулося до настання критичного періоду, наслідки пошкодження можуть у значній мірі компенсуватися завдяки пластичності ще незрілих (неспеціалізованих) клітинних елементів. Пошкодження, що виникає на піку критичного періоду і після його закінчення, може компенсуватися лише частково. Численні клінічні й експериментальні дослідження засвідчують, що пошкодження на ранніх етапах онтогенезу найчастіше зумовлюють аномалії розвитку підкоркових структур, а на пізніх (пери- і постнатальні) – переважно призводять до порушень вищих, коркових відділів мозку.

Окрім пошкодження мозкових тканин з подальшим випадінням або порушенням функцій, у більшості випадків у дітей спостерігаються відхилення у розвитку мозкових систем, що одержали назву «дизонтогеній». Уперше цей термін ужив Швальбе в 1927 р. для позначення внутрішньоутробних вад розвитку. Надалі це поняття набуло значно ширшого трактування, що включає у себе менш грубі, резидуальні (залишкові) стани. Отже, наслідки негативного впливу екзогенних факторів на процеси дозрівання церебральних структур можуть виявлятися у двох різних формах:

- 1) у гальмуванні процесів дозрівання нервових клітин та мієлінізації провідних шляхів;
- 2) в пошкодженні нервових тканин.

Останній варіант призводить до органічного пошкодження ЦНС (енцефалопатії). В неврології описаний симптомокомплекс органічного

пошкодження головного мозку, або психоорганічний синдром. У дітей як правило спостерігаються його залишкові явища, що одержали назву «резидуально-органічне пошкодження головного мозку» або «мінімальне мозкове пошкодження». Специфічними симптомами цього стану є: а) негрубі перцептивно-моторні порушення, б) апраксія, в) асиметрія сухожильних рефлексів, г) гіперкінези й інші порушення. Таким чином, про наявність у дитини резидуально-органічного пошкодження головного мозку засвідчує типова психоорганічна симптоматика, що може розглядатися як одна із ланок патогенезу загального недорозвинення мовлення.

Як уже зазначалося, тяжке пошкодження мозку під впливом різних патогенних факторів переважно виникає в період раннього ембріогенезу. Найбільш значні зміни структури головного мозку виникають під час його пошкодження на 3-4-му місяці внутрішньоутробного життя, у період найбільшої диференціації нервових клітин. Залежно від того, які відділи нервової системи найбільше інтенсивно розвиваються в період впливу того чи іншого шкідливого фактору, недорозвинення може стосуватися переважно рухових, сенсорних, мовленнєвих або інтелектуальних функцій. За несприятливих умов протягом усього внутрішньоутробного життя може мати місце недорозвинення всього мозку в цілому, з більш вираженим пошкодженням окремих мозкових структур, що обумовлює виникнення складного дефекту, наприклад комбінації олігофренії з моторною алалією й т.п.

## 2. Етіологія ЗНМ

Серед причин, що викликають порушення або недорозвинення структур мозку, найбільш частими є: *інфекції або інтоксикації матері під час вагітності; токсикози; пологова травма; асфіксія; несумісність крові матері й плода за резус-фактором або груповою приналежністю крові; захворювання центральної нервової системи (нейроінфекції); травми мозку в перші роки життя дитини, тощо.*

Слід зазначити, що *вживання алкоголю й нікотину* під час вагітності також може призвести до порушень фізичного й нервово-психічного розвитку дитини, одним із проявів яких часто є загальне недорозвинення мовлення. Під час алкогольному синдрому плода діти народжуються з низькою масою тіла навіть при доношеній вагітності, відстають у фізичному й психічному розвитку. Можуть бути вираженими загальна диспластичність статури, стійкі дефіцити росту й ваги, деформація грудної клітини, мікроцефальний або (рідше) гідроцефальний череп, коротка шия, недорозвинення верхньої й нижньої щелеп, високе, «готичне» піднебіння, вузькі й короткі очні щілини, широке запале перенісся й цілий ряд інших ознак, що поєднуються з різними аномаліями й вадами розвитку внутрішніх органів, зору, слуху й ін. Загальне недорозвинення мовлення у цих дітей поєднується із синдромами рухової розгальмованості, афективної збудливості, церебрастенією.

Значна роль у виникненні мовленнєвих порушень, у тому числі й загального недорозвинення мовлення, належить *генетичним факторам*. У цих випадках мовленнєвий дефект може виникнути під впливом навіть незначних несприятливих зовнішніх факторів.

Виникнення обернених форм загального недорозвинення мовлення може бути пов'язане з *несприятливими умовами оточення й виховання*. *Психічна депривація* в період найбільш інтенсивного формування мовлення призводить до відставання в його розвитку. Якщо вплив цих факторів комбінується щонайменше з нерізко вираженою органічною недостатністю центральної нервової системи або з генетичною схильністю, то порушення мовленнєвого розвитку набувають більш стійкий характер і виявляються у вигляді загального недорозвинення мовлення різного ступеня тяжкості.

Таким чином, етіологія ЗНМ є складною та поліморфною. Найбільш часто має місце комбінація спадкової схильності, несприятливого оточення й пошкодження або порушень дозрівання мозку під впливом різних несприятливих факторів, що впливають у внутрішньоутробному періоді, під час

пологів або у перші роки життя дитини.

Етіологія ЗНМ різноманітна, але з клінічної точки зору найбільш важливого значення має група дітей із *загальним недорозвиненням мовлення, що виникло внаслідок раннього органічного пошкодження ЦНС.*

Залежно від часу пошкодження головного мозку виділяють внутрішньоутробну патологію, порушення з боку центральної нервової системи, пов'язані з пологовою травмою (інтранатальне пошкодження мозку), і постнатальне пошкодження, що виникає під впливом інфекцій і травм уже після народження дитини.

Особливе місце в етіології загального недорозвинення мовлення посідає так звана *перинатальна енцефалопатія* – пошкодження мозку, що виникло під впливом комбінації несприятливих факторів як у внутрішньоутробному періоді розвитку, так і під час пологів.

Якщо причиною перинатальної енцефалопатії є кисневе голодування мозку за рахунок внутрішньоутробної гіпоксії й асфіксії у пологах, вона позначається як *гіпоксична енцефалопатія (гіпоксично-токсичне пошкодження мозку)*; якщо мала місце механічна пологова травма — як *травматична енцефалопатія (механічно-травматичне пошкодження мозку)*, якщо мало місце комбінація обох факторів — *гіпоксично-травматична енцефалопатія (гіпоксично-травматичне пошкодження мозку)*. Якщо пошкодження мозку відбулося за рахунок несумісності крові матері й плода за резус-фактором або груповій приналежності, – це має назву *білірубінова енцефалопатія з токсичним пошкодженням ЦНС.*

Під час резидуально-органічному пошкодженні ЦНС виділяють два основні види порушень:

1) *дизонтогенетичні* – як наслідок недорозвинення певних структур і фізіологічних систем або відставання термінів їх формування (прикладом подібних порушень є неускладнений варіант загального недорозвинення мовлення);

2) *енцефалопатичні* – як наслідок пошкодження тих або інших структур ЦНС (прикладом цих порушень можуть бути локальні мовленнєві й рухові, а також інші розлади, наприклад дизартрія, дитячі церебральні паралічі, гідроцефалія і т.д.).

У сучасній закордонній літературі описується ряд специфічних нервово-психічних захворювань дитячого віку, під час яких має місце комбінація енцефалопатичних та дизонтогенетичних порушень. В логопедії до таких мовленнєвих розладів відноситься ЗНМ резидуально-органічного генезу та алалія.

### **3. Клінічні види ЗНМ**

Спеціальні дослідження дітей із ЗНМ виявили клінічне різноманіття проявів первинного тотального недорозвинення функціональної системи мови та мовлення. Умовно за клінічними проявами дітей із ЗНМ поділяють на три основні групи (Н.Жукова, О.Мастюкова, Т.Філічева).

У дітей **першої групи** мають місце *ознаки лише загального недорозвинення мовлення, без інших виражених порушень нервово-психічної діяльності. Це, так званий, неускладнений варіант ЗНМ.*

Психоневрологічний статус. У цих дітей відсутні локальні пошкодження центральної нервової системи. У їхньому анамнезі немає чітких вказівок на виражені відхилення у перебігу пренатального розвитку та натального періоду. Лише в однієї третини обстежуваних під час детальної бесіди з матір'ю виявляються факти нерізко вираженого токсикозу другої половини вагітності або нетривалої асфіксії у пологах. Також в анамнезі таких дітей можна виявити недоношеність або незрілість дитини під час народження (іноді внутрішньоутробну дистрофію), її соматичну ослабленість в перші місяці й роки життя, схильність до дитячих та респіраторних захворювань.

У психічному статусі дітей зазначеної групи відзначаються окремі риси загальної емоційно-вольової незрілості, слабка регуляція довільної діяльності.

Відсутність парезів і паралічів, виражених підкоркових і мозочкових порушень свідчить про збереженість у них первинних (ядерних) зон мовленнєворухового аналізатора. Незначні неврологічні дисфункції, які виявляються під час ретельного обстеження дітей, в основному обмежуються порушеннями регуляції м'язового тону, недостатністю дрібних диференційованих рухів пальців рук, несформованістю кінестетичного та кінетичного (динамічного) праксису.

*Зазначена симптоматика свідчить про переважно дизонтогенетичний варіант загального недорозвинення мовлення у цих дітей.*

Прогноз щодо подальшого навчання. Незважаючи на відсутність виражених нервово-психічних порушень у дошкільному віці, діти цієї групи потребують тривалої логопедичної корекційно-розвивальної роботи, а у подальшому – в особливих умовах навчання. Навчання дітей з нерізно вираженими мовленнєвими порушеннями у масовій школі може призвести до виникнення вторинних невротичних і неврозоподобних розладів.

У дітей **другої групи** загальне недорозвинення мовлення *поєднується з різними неврологічними і психопатологічними синдромами. Це – ускладнений варіант ЗНМ церебрально-органічного генезу, під час якого має місце дизонтогенетично-енцефалопатичний симптомокомплекс порушень.*

Психоневрологічний статус. Під час ретельного неврологічного обстеження дітей другої групи виявляється яскраво виражена неврологічна симптоматика, що свідчить не тільки про затримку дозрівання центральної нервової системи, але й про негрубе пошкодження окремих мозкових структур. Серед *неврологічних синдромів* у дітей другої групи найбільш часто виявляються наступні:

1. *Гіпертензійно-гідроцефальний синдром* — синдром підвищеного внутрішньочерепного тиску, під час якого мають місце збільшення розмірів голови, випинання лобових бугрів, розширення венозного малюнка в області скронь. Ознаками цього синдрому є насамперед: порушення розумової

працездатності, довільної діяльності й поведінки дітей, а також швидке виснаження та перенасичення будь-яким видом діяльності, підвищена збудливість, дратівливість, рухова розгальмованість. У деяких випадках у дітей із гідроцефальним і гіпертензійним синдромом може відзначатися припіднято-ейфоричний фон настрою з явищами пустотливості. Ці діти погано переносять жару, задуху, пересування у транспорті, іноді скаржаться на головні болі й запаморочення.

2. *Церебрастенічний синдром* виявляється у вигляді підвищеної нервово-психічної виснажливості, емоційної нестійкості, у вигляді порушень функцій активної уваги, пам'яті. В одних випадках синдром поєднується з проявами гіперзбудливості — ознаками загального емоційного й рухового занепокоєння; в інших — з домінуванням загальмованості, млявості, пасивності.

3. *Синдроми рухових розладів* характеризуються змінами м'язового тону, легкими гемі-і монопарезами, нерізко вираженими порушеннями рівноваги й координації рухів, недостатністю диференційованої моторики пальців рук, несформованістю загального й орального праксису. Часто у цих дітей виявляються порушення артикуляційної моторики у вигляді легких парезів, тремору й насильницьких рухів окремих м'язів язика, що зумовлюють прояви стертої дизартрії.

У дітей із ускладненим варіантом ЗНМ можуть спостерігатися також неврозоподібні синдроми у вигляді тиків м'язів обличчя, енуреза, а також субклінічні епілептичні прояви (судомні реакції на піку високої температури, в'язкість та інертність емоційних реакцій і поведінки, характерні зміни на ЕЕГ).

*Клінічне й психолого-педагогічне обстеження* дітей другої групи виявляє наявність у них характерних порушень пізнавальної діяльності, обумовлених як власне мовленнєвим дефектом, так і низьким рівнем розумової працездатності. Дослідження вищих психічних функцій цих дітей засвідчують про локальну недостатність окремих видів гнозису, праксису, що підтверджується даними нейропсихологічного й електроенцефалографічного обстеження. Так,

специфічні труднощі під час копіювання геометричних фігур, малювання можуть указувати на несформованість зорово-просторового гнозису, тощо.

У більшості дітей цієї групи спостерігається загальна моторна незграбність, вони із труднощами перемикаються з одного виду рухів на інший. Автоматизоване виконання тих або інших рухових завдань і відтворення навіть простих ритмів виявляються неможливим. Для багатьох із них характерним є порушення загального й орального праксису.

Окреслені порушення зазвичай поєднуються із недостатністю фонематичного сприйняття.

Незрілість емоційно-вольової сфери у цих дітей поєднується з низькою розумовою працездатністю, емоційною лабільністю, іноді — руховою розгальмованістю, підвищеною афективною збудливістю, нерідко з рисами пустотливості та домінуванням фону настрою за типом ейфорії. Водночас виявляється група дітей із ускладненим варіаном ЗНМ, для яких характерним є, навпаки, підвищена загальмованість, невпевненість у собі, повільність, млявість, безініціативність тощо. Їх діяльність носить непродуктивний характер.

Прогноз щодо подальшого навчання. Діти цієї групи потребують навчання у спеціальній школі для учнів із тяжкими порушеннями мовлення. Вони як правило зазнають виражених труднощів під час навчання у школі, зокрема у процесі засвоєння кількісних відносин, уявлень про число й про натуральний ряд чисел. Катамнестичне вивчення зазначеної групи дітей у процесі їх навчання в спеціальній школі виявляє в них виражені й стійкі труднощі під час засвоєння не тільки предметів мовного циклу, а й математики.

У дітей **третьої групи** має місце найбільш стійке й специфічне мовленнєве недорозвинення, яке клінічно позначається як моторна алалія. За термінологією ряду закордонних авторів ця форма мовленнєвої патології позначається як «афазія розвитку» або «вроджена афазія». Ці терміни виникли за аналогією з моторною афазією дорослих на основі припущення, що при цій формі мовленнєвої патології у дітей, так само як і під час моторної афазії у дорослих,



спостерігається пошкодження (або недорозвинення) коркових мовленнєвих зон головною мозку, і в першу чергу зони Брока. На відміну від афазії дорослих, коли має місце розпад сформованої мовленнєвої функції, під час алалії мовлення у дітей не розвивається в результаті раннього пошкодження (у домовленнєвому періоді) мовленнєвих зон кори мозку. Проблема локалізації пошкодження мозку під час моторної алалії широко обговорюється в літературі. Останнім часом висловлюються припущення про можливість пошкодження коркових відділів як лівої (домінантної за мовленням), так і правої півкуль головного мозку. Білатеральне пошкодження, навіть незначного ступеня вираженості, може пояснити одну з характерних рис моторної алалії: слабкість, а часто й повна відсутність спонтанної компенсації мовленнєвого дефекту. Водночас, є дані про те, що у хлопчиків моторна алалія виникає під час одностороннього пошкодження кори головного мозку (домінантної півкулі), компенсація мовленнєвого дефекту у них при цьому майже не відбувається, що пояснюється гендерними особливостями встановлення міжпівкульної взаємодії (чоловічий статевий гормон тестостерон гальмує процес мієлінізації нервових волокон, а це в свою чергу знижує компенсаторні можливості мозку).

*Моторна алалія характеризується складними дизонтогенетично-енцефалопатичними порушеннями.*

Характерними ознаками моторної алалії є: виражене недорозвинення всіх сторін мовленнєвої системи мови і мовлення — фонематичної, фонологічної, лексичної, синтаксичної, морфологічної, усіх видів мовленнєвої діяльності й усіх форм усного й писемного мовлення. У дошкільному віці спостерігаються виражені труднощі у формуванні звукових образів слів: володіючи достатнім пасивним словником, діти зазнають стійких труднощів у називанні предметів, дій т.д., побудові висловлювань.

Прогноз щодо подальшого навчання. Діти з моторною алалією потребують тривалого комплексного корекційно-розвивального втручання. Динаміка їх мовленнєвого розвитку дуже повільна і залежить від тону кори головного

мозку, систематичності навчання та своєчасного початку роботи. Ці діти направляються до спеціальної школи для учнів із важкими порушеннями мовлення.

Отже, клінічний підхід до вивчення дітей із ЗНМ в останній час набуває актуальності. Це, зокрема, пояснюється збільшенням кількості дітей із первинним тотальним недорозвиненням мовлення резидуально-органічного генезу, що супроводжується рядом психоневрологічних синдромів, які ускладнюють мовленнєвий дефект та потребують комплексного підходу до їх подолання.

### **Контрольні завдання до теми:**

#### Завдання репродуктивного рівня

1. Назвати, які внутрішні умови, за наявності яких вплив патогенних факторів призводить до виникнення відхилення (хворобливого стану).
2. Пояснити, яке значення має час впливу патогенного фактору на виникнення відхилення у розвитку ФСММ.
3. Розкрити поняття «критичні періоди розвитку» функціональної системи, назвати їх морфофункціональні ознаки.
4. Пояснити, від чого залежать компенсаторні можливості функціональної системи, на формування якої здійснюють вплив патогенні фактори.
5. Перерахувати варіанти відхилень у дозріванні ФСММ, пояснити їх механізми.
6. Назвати етіологічні фактори, що призводять до виникнення первинного тотального недорозвинення мовлення у дітей.
7. Розкрити значення психічної депривації у виникненні ЗНМ у дітей.
8. Дати характеристику групам дітей із ЗНМ за клінічною класифікацією.
9. Перерахувати психоневрологічні синдроми, які ускладнюють перебіг мовленнєвого дизонтогенезу у дітей із ЗНМ.

10. Розкрити відмінності між алаалічним та параалаалічним варіаном первинного тотального недорозвинення мовлення у дітей.

#### Завдання продуктивно-творчого рівня

1. На прикладі розвитку ФСММ пояснити, в яких випадках та за яких умов стан «передхвороби» може стати патологічним станом.

2. Розкрити сутність вчення П.Анохіна про розвиток функціональних систем в процесі ембріогенезу.

3. Зробити класифікацію етіологічних чинників, що призводять до виникнення первинного тотального недорозвинення мовлення, пояснити механізм дії кожного з них.

4. Провести порівняльну характеристику дітей з різними клінічними варіантами ЗНМ. Результати оформити у таблицю (табл1).

Таблиця 1.

#### **Клініко-психолого-педагогічна характеристика дітей із різними клінічними варіантами ЗНМ**

<i>Група дітей із ЗНМ</i>	<i>Варіант ЗНМ (за часом впливу патогенних факторів)</i>	<i>Психоневрологічний статус</i>	<i>Психолого-педагогічні симптоми</i>	<i>Прогноз щодо подальшого навчання</i>

5. Зробити порівняльний аналіз алаалічного та параалаалічного варіантів первинного тотального недорозвинення мовлення. Результати оформити у таблицю (табл 2).

Таблиця 2.

#### **Диференціація алаалічного та параалаалічного варіантів тотального недорозвинення мовлення у дітей**

<i>Диференційно-діагностичний критерій</i>	<i>Моторна алалія</i>	<i>Параалалічна форма тотального недорозвинення мовлення</i>
Фонологічна система		
Лексика		
Морфологія		
Синтаксис		
Інтелектуальний розвиток		
Гендерне співвідношення		

### Теми для презентацій

1. Етіологія та патогенез недорозвинення мовлення у дітей.
2. Вчення П.Анохіна про розвиток функціональних систем в процесі ембріогенезу.
3. Етіологія, патогенез та клініко-психолого-педагогічна симптоматика алалічного варіанту тотального недорозвинення мовлення.

### **Тема 5.: Симптоми лексико-граматичних порушень у дітей із загальним недорозвиненням мовлення**

#### *План*

2. Симптоми порушення експресивного рівня.
  - 2.1. Симптоми порушення граматичного (морфологічного) оформлення висловлювання (аграматизми).

2.2. Симптоми порушення синтаксичного оформлення висловлювання.

2.3. Симптоми порушень номінації й використання лексичних одиниць під час побудови висловлювань.

3. Порушення імпресивного рівня.

3.1. Імпресивний дизграматизм.

3.2. Дефіцит імпресивного словника.

#### *Література*

1. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7-16.

2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. – Екатеринбург: Флинта, 2000. – С. 84-112.

3. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. – М.: Владос, 1997. – С. 58-64.

4. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб: Речь, 2006. – С.101-109.

5. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: Академия, 2003. – С. 39-55.

6. Цейтлин С.Н. Язык т ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000. – С. 63-69.

### **1. Симптоми порушення експресивного рівня**

#### **1.1. Симптоми порушення граматичного (морфологічного) оформлення висловлювання (аграматизми)**

Помилки граматичного оформлення фраз за допомогою системи афіксів і службових слів у логопедії називають *аграматизмами*. Оскільки афікси й службові слова уявляють собою закритий клас мовних одиниць, функціонально

пов'язаних між собою, аграматизми у дітей із ЗНМ найчастіше мають поліморфний характер. Частота виникнення аграматизмів у дитячих висловлюваннях є не випадковою. Вона залежить від двох основних *факторів*:

1) етапу мовленнєвого онтогенезу, тобто рівня оволодіння парадигматичною системою морфологічних засобів, що використовуються для передачі граматичного значення висловлювань;

2) місця, яке посідає певна граматична морфема в даній мовній системі.

Як відомо, в онтогенезі граматики спочатку засвоюються безприйменникові конструкції, а в прийменникових конструкціях спочатку з'являються флексії, які за граматичним значенням відповідають прийменниковим конструкціям, а пізніше — відповідні прийменники (О.Гвоздєв, С.Цейтлін). Стан, під час якого за наявності прийменника відсутня відповідна флексія або використовується неправильна флексія вважається патологічним симптомом (Н.Жукова, О.Мастюкова, Т.Філічева).

Виділяють типи аграматизмів:

**1. Пропуски службових слів — прийменників, сполучників.** При цьому прийменники пропускаються дітьми значно частіше, ніж сполучники. Н.Жукова відзначає, що в прийменникових конструкціях діти з аномальним розвитком мовлення при правильному оформленні кінця слова у 50% випадків пропускають прийменники. Під час неправильного вживання флексій, за її спостереженнями, діти значно рідше пропускають прийменники. Це пояснюється тим, що на певному етапі розвитку дітям важко оперувати одночасно двома мовними одиницями: прийменником і флексією. В онтогенезі у зв'язку з ресурсними обмеженнями між ними складаються конкурентні відношення.

*Причинами пропуску прийменників є:*

а) відсутність прийменника у мовній свідомості дитини, тобто несформованість прийменникової системи;

б) артикуляційні труднощі вимови кластерів (кластер – об'єднання певної кількості одноманітних елементів, які можна вважати самостійною одиницею, що має унікальні властивості і характеристики);

в) складова елізія.

Приклади:

*Микола 3, 5 років.: «Чашка стоїть столі»- Чашка стоїть на столі.*

*Женя, 9 років 11 міс.: «Їх не можуть ловити відро» — Їх (рибу) не можуть ловити у відрі.*

*Гліб, 5 років 11 міс.: «Залізла мишка черевик» — Залізла мишка в черевик.*

Як бачимо із наведених прикладів, пропуски прийменників зустрічаються у дітей як із правильним вибором флексії, так і з нульовою флексією.

Крім пропусків прийменників у мовленні дітей із ЗНМ спостерігаються аморфні прийменники (замість прийменника вживається який-небудь голосний звук). За спостереженнями Н. Жукової, найбільш частими з них є [а], [і] або [у]. Вони частіше зустрічаються під час правильного оформлення флексії.

Приклади:

*Сергій, 5 років 2 міс.: «і таля» — зі стола, «а ясика» — з ящика.*

*Льоня, 5 років 5 міс.: «а кишені» — з кишені.*

*Сашко, 6 років 11 міс.: «А півня ката хвіст» — У півня котячий хвіст.*

*Дмитро, 7,5 років: «і корови» — від корови.*

**2. Пропуски флексій або використання слів з нульовими закінченнями.**

Приклади:

*Ваня, 5 років 10 міс.: «Криха несот тевак»- Хрюшка (свиня) несе черв'яка.*

*Сашко, 6 років 11 міс.: «Тут немає зима» — Тут немає зими.*

*Ира, 6 років 1 міс.: «Зліпили сніговик»- Зліпили сніговика.*

Останню помилку можна інтерпретувати потрійно: як пропуск відмінкового закінчення, заміну знахідного відмінка на називний або як вибір закінчення знахідного відмінка (тобто семантично адекватний), але для іменників, що позначають неістот (неживі об'єкти).

**3. Заміни службових слів** (частіше – прийменників). У більшості випадків діти із ЗНМ помиляються у виборі флексії і набагато рідше – у виборі службового слова. Між цими двома засобами граматичного оформлення під час мовленнєвого дизонтогенезу наявні своєрідні відношення: під час правильного використання флексії прийменники переважно пропускаються або набувають аморфного характеру, а у випадках вірного вживання прийменника порушується вибір флексії. Ймовірно, це відбувається тому, що для дітей значні труднощі уявляє саме погоджений вибір потрібного прийменника й відповідної йому флексії. У цьому випадку мають поєднатися одночасно дві операції. Заміни флексій найчастіше зустрічаються в номінативних словах і рідше – у дієсловах.

Приклади:

*Денис, 7 років 6 міс.: «Кавунів зривають з гілки і їдять» — Кавуни зривають з гілки і їдять.*

*Борис, 8 років 8 міс.: «Собака з будка не може залісти» — Собака з будкою не зможе залісти (на дерево).*

*Артем, 6 років 11 міс.: «Цвяха треба забивати на стінку» — Цвях треба забивати в стінку.*

*Ілля, 6 років 5 міс.: «Прив'язав мотузку в дерево» Прив'язав мотузку до дерева.*

Як бачимо з наведених прикладів, у деяких випадках заміну прийменника супроводжує правильний вибір флексії. В інших випадках порушено використання того й іншого.

**4. Заміни флексій (закінчень).** Заміни флексій спостерігаються у всіх дітей на початковому етапі оволодіння фразовим мовленням (за даними О.Гвоздева, на третьому-четвертому роках життя). У дітей із ЗНМ спостерігаються заміни родових, числових і відмінкових закінчень іменників й прикметників, числових, родових і особових закінчень дієслів.

Як відомо, в онтогенезі діти спочатку засвоюють деякі домінуючі відмінкові закінчення, і в межах того самого відмінка використовують тільки їх. Іншими



словами, вони спочатку засвоюють семантику відмінків, використовуючи мінімальні мовні засоби для їхнього граматичного позначення. Поки система відмінків недостатньо диференційована й набір домінуючих відмінкових закінчень, які дитина засвоїла, незначний, вона припускається помилок у вигляді використання нульової флексії (чи закінчення називного відмінка) або закінчень одного відмінка замість іншого («міжвідмінкові заміни»). У дітей віком після 5 років життя даний феномен є ознакою важкого дизграматизму (за В.Ковшиковим).

#### Приклади:

*Славко, 6 років 11 міс.: «Катаються на машинков» — Катаються на машинках. «Стоїть на гілков»- Стоїть на гілках.*

*Сашко, 6 років 11 міс.: «Тут немає зима»- Тут немає зими. «Немає сніг» - Немає снігу.*

*Рома К, 9 років: «На лижи неможна їздити» — На лижах неможна їздити. «Він літку ковзається»- Він улітку ковзається.*

Пізніше діти, засвоївши домінуючі закінчення всіх відмінків, опановують варіанти відмінкових закінчень залежно від типу відмінювання. При цьому закономірно виникають помилки вибору із системи флексій того самого відмінка («внутрішньовідмінкові заміни»), які в нормі є характерними приблизно для віку 3-5,5 років життя. У дітей із ЗНМ це зустрічається в більш пізньому віці.

#### Приклади:

*Борис, 8 років 8 міс.: «Побачила мишка черевуку. Потім мишка полізла черевуку» — Побачила мишка черевиків. Потім мишка полізла в черевик. (Тут дитина плутає закінчення знахідного відмінка іменників, що позначають істот і неістот).*

*Сашко, 6 років 11 міс.: «На діву»- На дерево. «Аєсть на девеву» — Залізти на дерево. «Тут немає зима» — Тут немає зими.*

*Ваня, 5 років 10 міс.: «Займаються роботом»- Займаються роботою.*

#### Приклади заміни числових закінчень:

*Кирило М., 7 років 2 міс.: «Гриби на дереві висить» — Гриби на дереві висять. «Кішка в годівницях не живуть» — Кішка в годівниці не живе.*

**5. Пропуски слів – головних або другорядних членів речення.** Пропуски членів речення досить часто зустрічаються у дітей із ЗНМ. Це може відбуватися внаслідок:

- а) відсутності необхідного слова в експресивному лексиконі;
- б) відсутності відповідного категоріального поняття в ментальному лексиконі;
- в) обмеження синтаксичних можливостей у використанні розгорнутих граматичних конструкцій.

Так само, як і у випадку звукових помилок, правомірно розрізняти аграматизми за тяжкістю. Порухення використання морфологічних одиниць, які засвоюються в онтогенезі рано, свідчить, що даний аграматизм є більш тяжким, ніж той, що стосується форм, які засвоюються пізніше. Тобто, тяжкість аграматизму як симптому визначається за різницею між хронологічним віком і віком, коли даний феномен є ознакою нормальної вікової незрілості. При цьому важливо враховувати «ціну року» на тому або іншому етапі мовленнєвого онтогенезу. Наприклад, відставання в 1 рік у дитини 3-х років засвідчує про значну тяжкість аграматизму, водночас у дитини 6-ти років — це буде легкий аграматизм.

## **1.2. Симптоми порушення синтаксичного оформлення висловлення**

Згідно із сучасними моделями породження мовлення (Т.Ахутіна, О.Леонт'єв), необхідними етапами перетворення задуму у мовленнєве висловлювання є спочатку глибинне, а потім поверхнєве синтаксування. Існує тісний зв'язок між глибинним (смісловим) і поверхнєвим (граматичним) синтаксуванням. Недосконалість останнього, труднощі під час його реалізації можуть негативно впливати на смислове структурування й змістовність висловлювання. Дитина спрощує смислову сторону висловлювання, щоб

полегшити собі процес його граматичного оформлення. Порушення глибинного синтаксуювання зазвичай виявляються у тому, що дитина нездатна досить докладно й зв'язно (у логічному плані) викладати свої думки, її висловлення носять фрагментарний характер, аморфно передають ситуацію. Особливо яскраво це спостерігається у процесі складання оповідання за однією сюжетною картинкою. Менш вираженими є труднощі під час складання оповідання за серією картинок. Значно полегшує завдання створення ситуації діалогу, коли співрозмовник своїми запитаннями задає іззовні схему викладення думок. Даний тип порушень є розповсюдженим у дітей із ЗНМ.

Провідним симптомом порушення поверхневого синтаксисуювання є перевага коротких, непоширених фраз спрощеної граматичної структури. Діти у мовленні не користуються дієприкметниковими та дієприслівниковими конструкціями, складнопідрядними реченнями.

### **1.3. Симптоми порушень номінації й використання лексичних одиниць під час побудови висловлювань**

#### ***Вербальні парафазії***

Даний симптом виявляється у вигляді неправильного вибору слів за їхнім лексичним або граматичним значенням відносно смислового контексту висловлювання. Як відомо, у процесі мовленнєвого онтогенезу діти спочатку опановують назви предметів, дій і ознак, а пізніше – похідні слова, утворені за допомогою системи афіксів. Оволодіння правилами словотвору характеризується появою у мовленні дітей неологізмів або лексичних інновацій (за О.Гвоздевим). У результаті аналізу лексичних помилок у дітей із ЗНМ їх можна розподілити щонайменше на 2 категорії:

1) семантичні помилки номінації (страждають парадигматичні операції вибору слова із семантичного поля близьких за змістом або звучанням слів);

2) граматичні помилки вибору потрібної словоформи (недостатньо сформоване відчуття граматичної адекватності обраної словоформи).

**Семантичні помилки номінації.** Діти із ЗНМ найбільш часто замінюють слова, що належать до одного семантичного поля. Типами таких замінів є:

1. Заміни видових назв, що належать до однієї категоріальної групи: *стакан — чашка, сорока — ворона, тролейбус — трамвай, екскаватор — трактор*. Такі заміни зумовлені недостатньою диференційованістю слів, що відносяться до одного класу. Дитина не враховує тонких семантичних відмінностей у назвах предметів одного класу.

Як правило, субститутами є назви, які частіше вживаються дітьми. До цієї ж категорії можна віднести заміни дієслів, близьких за значенням: *скаче — біжить, в'яже — шиє, малює — красить, загоряє — лежить тощо*.

2. Заміни видових назв на родові: *галка — птах, акула — риба, лист — пошта, балерина — тітка*. Даний вид замінів є наочною ілюстрацією того, що у певній частині словника спочатку засвоюються назви, що виражають родові відношення (з більшим ступенем узагальненості), а пізніше — видові. Це, очевидно, обумовлене більш високою частотою вживання деяких родових назв у порівнянні з видовими. Наприклад, слово *птахи* зустрічається частіше, ніж назви окремих видів птахів, слово *квіти* — частіше, ніж окремі їх види тощо. Крім того, причина може бути й у низькій загальній поінформованості дитини. Не знаючи, наприклад, професійних атрибутів, дитина орієнтується на статеві ознаки (дядько-тітка).

3. Заміна назв, що співвідносяться як частина-ціле: *вікно — будинок, очі — обличчя*.

**Граматичні помилки вибору словоформи.** Даний вид вербальних парафазій у дітей із ЗНМ досить тісно корелює з явищами дизграматизму.

Приклади:

*Ігор, 8 років 5 міс.: «Кішка забігла на мишкою» — Кішка побігла за мишкою (побігла — забігла).*

*Славко, 6 років 11 міс.: Відповідь на запитання: «Яким людям дають ліки?» — «Які болять» (хворіють — болять).*

*Льоня, 7 років 8 міс.: «Булки ростять на гілках» (ростуть — ростять).*

Зіставлення якості й частоти виникнення парафазій першого типу у дітей із ЗНМ засвідчує про те, що функціональна організація їх лексикону принципово не відрізняється від такої, що спостерігається у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком. Парафазії ж другого типу найбільше часто зустрічаються у дітей з моторною алалією.

### ***Симптоми лексичного дефіциту***

До цієї категорії симптомів відносяться:

- 1) дефіцит словника (експресивного та/або імпресивного);
- 2) труднощі добору слів як під час називання, так і під час породження висловлювання.

**Дефіцит словника** як симптом є, за спостереженнями О.Корнєва, недостатньо специфічною ознакою. Це пояснюється тим, що існує багато факторів, від яких залежить обсяг словника: рівень інтелектуального розвитку, мовна здатність, особливості мовного середовища (мікросоціум), у якому виховується дитина.

Однак не можна не відзначити, що при тому ж рівні інтелекту, у приблизно однакових мікросоціальних умовах діти різняться у здатності накопичувати словник. Одні дуже швидко засвоюють нові слова, інші ж накопичують словник дуже повільно. Зустрічаються випадки вибірково низької здатності засвоювати нові слова (особливо абстрактні), які не можна пояснити ні тяжкістю загального недорозвинення мовлення, ні інтелектуальною недостатністю. У декількох випадках аналогічні труднощі виявляються у батьків таких дітей, котрі не мали ознак недорозвинення усного мовлення.

Дефіцит словника найбільшою мірою охоплює прикметники, дієслова і іменники, що позначають абстрактні ознаки й поняття. Іноді труднощі засвоєння

слів мають парціальний характер, наприклад є діти без інтелектуальних порушень, у яких спостерігається дефіцит слів, що позначають кольори, при цьому здатність їх розрізняти залишається збереженою. За даними обстеження, просторову лексику вони засвоюють значно краще, ніж колірну.

Особливе походження мають симптоми, що виражаються у *труднощях добору потрібного слова для позначення предмета, дії або ознаки, що мають транзиторний характер*. Виглядає це як феномен «на кінчику язика»: під час суб'єктивного відчуття, що слово «крутиться на язичі», дитина не може його згадати в потрібний момент, але пізніше пригадує спонтанно. При цьому страждає не словник, а процеси його актуалізації. У психіатрії цей феномен у комплексі з іншими психопатологічними симптомами описав С.Мнухін, позначивши його як «*інфантильно-астенічний розлад пам'яті*».

Більшість вищеописаних лексичних «порушень» є умовно патологічними і розглядаються як ознака патології лише з урахуванням вікової норми лексичного розвитку. Виключення становлять порушення актуалізації одиниць словника, що є безумовними ознаками патології.

## **2. Порушення імпресивного рівня**

### **2.1. Імпресивний дизграматизм**

Імпресивний дизграматизм недостатньо вивчений у вітчизняній логопедії. Порушення розуміння мовлення описуються переважно у межах мовленнєвих розладів, обумовлених порушеннями слуху, під час сенсорної алалії або під час вторинного недорозвинення мовлення у розумово відсталих дітей. Аналіз імпресивного дизграматизма в дітей у вітчизняній літературі майже не зустрічається. Частіше згадуються порушення розуміння мовлення. Однак це далеко не те ж саме, що імпресивний дизграматизм. *Під поняттям «імпресивний дизграматизм» розуміють випадки, коли дитина не здатна до розуміння мовних*

значень, що передаються переважно синтаксичними й морфологічними засобами (О.Корнєв).

Поняття «порушення розуміння мовлення» являє собою більш широку й менш визначену категорію й зазвичай відноситься до більш тяжких станів. Дитина у таких випадках без опори на екстравербальний контекст не розуміє навіть значень слів, словосполучень і простих фраз.

До імпресивного дизграматизму правомірно відносити ті випадки, коли дитина розуміє окремі слова, найпростіші синтаксичні конструкції (типу: суб'єкт-дія-об'єкт), але не розуміє більш складні за синтаксичною організацією або морфологічним оформленням фрази. Наприклад, діти можуть зазнавати труднощів під час виконання таких завдань, як:

• *Покажи картинки, де дівчинка наливає воду, а де виливає воду.*

• *Покажи, на якій картинці хлопчик ремонтує іграшкову машину, а де відремонтував її.*

• *Покажи картинки, де дівчинка зачісується, а де дівчинку зачісують.*

Діти припускаються помилок також під час виконання таких завдань, як: *Візьми м'ячик, що лежить за коробкою. Візьми м'ячик, що лежить перед коробкою, тощо.*

Особливо важкими для розуміння дітьми є логіко-граматичні атрибутивні конструкції «*Мамина донька*», «*Мама доньки*», де зміст і значення передаються винятково морфологічними засобами. Теж саме відноситься до таких каузальних конструкцій, як: «*Собаку вкусила оса*» або «*Осу вкусив собака*», де до розрізнення флексій додається складність у вигляді використання інвертованих синтаксичних конструкцій.

Про імпресивний дизграматизм правомірно говорити тільки щодо дітей віком старше 2-3-х років. До цього віку розуміння фраз носить синкретичний характер, без виділення граматичних значень.

Порушення розуміння мовлення (у тому числі й імпресивний дизграматизм) найбільш часто зустрічається у дітей із загальним психічним недорозвиненням.

Однак імпресивний дизграматизм може виявлятися й у дітей із ЗНМ. При цьому дитина віком 3-4 роки і старше розуміє граматично прості фрази, але не розуміє конструкції, що містять граматичні форми непрямих відмінків: «Бабуся ввійшла до магазину», «Бабуся вийшла з магазину». Діти також не розуміють віршованих описів простих сюжетних картинок.

Легкий ступень вираженості імпресивного дизграматизму виявляється у тому, що дитина (старше 6 років) зазнає труднощів під час розуміння логіко-граматичних конструкцій, складносурядних речень зі сполучниками «хоча», «незважаючи на», «перш ніж», складнопідрядних конструкцій.

## 2.2. Дефіцит імпресивного словника

Як відомо, у нормі у дітей імпресивний словник суттєво перевищує за обсягом експресивний. У дітей із ЗНМ також спостерігається недостатній обсяг експресивного словника під час відносно або повністю збереженому імпресивному лексиконі. Оберненого співвідношення, за зрозумілих причин, практично не буває. Виключення становлять випадки ехोलалій під час деяких форм психічних порушень, коли дитина повторює почуті від дорослих слова й фрази, але не розуміє їх значення.

*Дефіцитом імпресивного словника (як вибіркового порушення) називають стани, коли різниця між його обсягом і обсягом експресивного лексикону скорочується до мінімуму. Як правило, при цьому обмежений і експресивний словник (О.Корнєв, С.Цейтлін).*

У дітей із ЗНМ лексичний дефіцит охоплює переважно слова, що рідко вживаються, а також слова, що позначають абстрактні, категоріальні поняття, ознаки предметів.

Таким чином, порушення лексико-граматичного оформлення мовлення у дітей із ЗНМ має різний ступінь вираженості та поліморфність.

**Контрольні завдання до теми:**



### Завдання репродуктивного рівня

1. Дати визначення поняттям «граматична система мовлення», «аграматизм», назвати типи аграматизмів.
2. Пояснити психолінгвістичні механізми виникнення різних типів аграматизмів у дітей.
3. Назвати симптоми порушення синтаксичного оформлення висловлювань.
4. Розкрити поняття «вербальна парафазія».
5. Перерахувати види лексичних помилок у дітей із ЗНМ.
6. Назвати види семантичних помилок.
7. Розкрити симптоми лексичного дефіциту у дітей із ЗНМ.
8. Пояснити такий симптом лексичного дефіциту, як феномен «на кінчику язика».
9. Назвати, які симптоми «порушень» лексичного розвитку є умовно патологічними, а які розглядаються як патологія.
10. Розкрити поняття «імпресивний дизграматизм», пояснити, у чому полягає відмінність між імпресивним дизграматизмом та порушенням розуміння мовлення.
11. Розкрити симптоми дефіциту імпресивного словника.

### Завдання продуктивно-творчого рівня

1. Пояснити причини та механізми виникнення різних типів аграматизмів, навести приклади. Оформити таблицю «Типологія аграматизмів під час системного недорозвинення мовлення».

Таблиця

### **Типологія аграматизмів під час системного недорозвинення мовлення**

№	Тип аграматизму	Причини виникнення	Приклади з дитячого мовлення	Примітки

2. Розкрити взаємозв'язок між глибинним та поверхневим синтаксисуванням, охарактеризувати симптоми порушення поверхневого синтаксису оформлення висловлювання та пояснити їх вплив на реалізацію смислової сторони фрази.

3. Дати характеристику категоріям лексичних помилок у дітей із ЗНМ, навести приклади.

4. Пояснити, які фактори впливають на словниковий запас дітей, розкрити, в яких випадках можна говорити про дефіцит словника у дитини.

5. Порівняти поняття «іпресивний дизграматизм» та «порушення розуміння мовлення», навести конкретні приклади.

#### Теми для презентацій

1. Етапи оволодіння граматиною рідної мови за умов нормального мовленнєвого онтогенезу.

2. Моделі породження мовленнєвого висловлювання.

3. Стан лексикуму дітей із системним недорозвиненням мовлення.

4. Симптоматика порушень у різні періоди мовленнєвого онтогенезу (ранній, середній та пізній період розвитку мовлення).

### **Тема 6.: Особливості мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення: психолого-педагогічний аспект**

#### *План*

1. Діти із ЗНМ I рівня.

2. Діти із ЗНМ II рівня.

3. Діти із ЗНМ III рівня.

4. Діти із ЗНМ IV рівня.

#### *Література*

1. Выявление и преодоление речевых нарушений у детей дошкольного возраста / Сост. И.Ю.Кондратенко. – М.: Академия, 2005. – С. 87-100.

2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Флинта, 2000. – С. 92-144.

3. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф.Гаркуши. – М.: Сфера, 2007. – С. 54-66.

4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е.Левинной. – М.: Просвещение, 1968. – С. 144-190.

5. Поваляева М. А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 2002. – С. 37-78.

6. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: Академия, 2003. – С. 29-47.

7. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 2005. – С. 41-69.

8. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. – М.: Аркти, 1997. – С. 24-34.

Різні автори виділяють різну кількість рівнів мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ. Найбільш поширеним в дошкільній логопедичній практиці є виділення трьох рівнів (Р.Левіна, С.Ляпідевський та ін.), в останні десятиріччя Т.Філічевою періодизацію було доповнено четвертим рівнем мовленнєвого розвитку для позначення залишкових явищ загального недорозвинення мовлення у молодших школярів (нерізко виражене ЗНМ).

Порівняльна характеристика рівнів ЗНМ представлена у *Додатку А*.

## 1. Діти із ЗНМ I рівня

Перший рівень мовленнєвого розвитку характеризується повною або майже повною відсутністю словесних засобів спілкування у віці, коли в нормально розвинених дітей мовлення в основному сформоване. Діти 4-5 років, а іноді й старші мають досить обмежений активний словник, що складається зі звуконаслідувань і звукових комплексів. Ці звукові комплекси супроводжуються жестами і є незрозумілими для оточуючих. Так, замість машина поїхала дитина говорить «бібі», супроводжуючи мовлення вказівним жестом, замість дідусь – «ді» і т.д.

За своїм звучанням белькотіння складається як з подібних слів елементів (*кицька* – «кіта»), так і з зовсім несхожих на правильне слово звукових сполучень (*горобець* – «кі»).

Одночасно з лепітними словами й жестами на цьому рівні розвитку мовлення діти можуть користуватися й окремими загальноновживаними словами, однак, як правило, ці слова ще недостатньо сформовані за структурою й звуковим складом, а також уживаються з неточним значенням. Диференційоване позначення предметів і дій майже відсутнє.

Орієнтуючись на зовнішню подібність, діти часто той самий предмет у різних ситуаціях називають різними словами; *наприклад, павук на різних картинках називався то жук («сюк»), то тарган («такан»), то бджола («тола»), то оса («атя»).*

Назви дій дуже часто замінюються назвами предметів: *відкривати* – «древ» (*двері*); *грати в м'яч* – просто «м'яч», а назви предметів у свою чергу можуть замінюватися назвами дій (*ліжко* – «пать», *літак* – «літай»).

Фразою на цій стадії мовленнєвого розвитку діти майже не володіють. Лише в деяких з них, з більш розвиненим мовленням, спостерігаються спроби висловити свої думки цілими лепетними реченнями, наприклад: «Тітка о бак» (*Тітка, ось бак*); «Тато туту» (*Тато поїхав*).

У дітей із тяжким недорозвиненням мовлення майже неможливо визначити кількість морфологічних елементів, які стійко використовуються для вираження граматичних значень. У мовленні переважають «кореневі» слова, позбавлені флексій. Найчастіше це незмінні звукові комплекси, і лише в деяких дітей, що знаходяться на цьому рівні мовленнєвого розвитку, можна зустріти спроби виділити назви предметів, дій, якостей. Так, слово «акой» (відкрий) може вживатися стосовно до всіх відтінків значення – відкрив, відкрис, відкриває, треба відкрити і т.д.

Пасивний словник дітей, які перебувають на першому рівні мовленнєвого розвитку, значно ширше активного. Це створює враження, що діти все розуміють, але самі сказати нічого не можуть.

Переходячи до характеристики звукової сторони мовлення, слід зазначити, що бідність і своєрідність словникового запасу не завжди дозволяють точно визначити на цьому рівні стан вимови окремих звуків мовлення; виявляються такі риси, як нестійкий характер звукового оформлення тих самих слів (двери – «теф», «веф», «вет»); вимова окремих звуків часто позбавлена постійної артикуляції, внаслідок чого точне звучання слів передати неможливо.

На рівні лепітного мовлення звуковий аналіз слова зовсім недоступний дитині. Завдання на виділення окремих звуків є для неї незрозумілим. Залучити свідомість дітей до звукової сторони мовлення вдається тільки після тривалої підготовчої роботи; спроби навчання грамоти на даному рівні без відповідної мовленнєвої підготовки не дають жодних результатів.

У шкільному віці діти, які зовсім не володіють найелементарнішим мовленням, або ті, які перебувають на рівні лепітного мовлення, зустрічаються порівняно рідко, у тих випадках, коли мають місце несприятливі умови побутового спілкування (несприятливе мовленнєве середовище, характерологічні особливості дитини та ін.). Найчастіше до 7-8 років діти досягають другого рівня мовленнєвого розвитку.

## 2. Діти із ЗНМ II рівня

Другий рівень мовленнєвого розвитку характеризується тим, що мовленнєві можливості дітей значно зростають, спілкування здійснюється не тільки за допомогою жестів, які супроводжуються лепітними фрагментами слів, але й за допомогою досить постійних, хоча й дуже спотворених у фонетичній та граматичній структурі, мовних засобів.

Як приклад наводимо оповідання Віті М., 8 років, за серією малюнків «Два козлики».

*«Іжаа уска дашечка. Козики дустрета й начеса бадася. Бадаісі, бадаісі, упа воду». (Лежала вузька дощечка. Козлики йдуть назустріч і почали буцатися. Буцалися, буцалися й упали у воду).*

Як видно з прикладу, запас загальноповживаних слів стає досить різноманітним, у ньому чітко розрізняються слова, що позначають предмети, дії, а нерідко й якості. На цьому рівні діти вже користуються особовими займенниками, зрідка прийменниками й сполучниками в елементарних значеннях. З'являється можливість більш-менш розгорнуто розповісти про добре знайомі події, про сім'ю, про себе, про товаришів. Але недорозвинення мовлення виявляється досить чітко: незнання багатьох слів, неправильна вимова звуків, порушення структури слова, аграматизми, хоча зміст сказаного зрозуміти можна навіть поза наочною ситуацією.

Іменники вживаються головним чином у називному відмінку, а дієслова у формі інфінітиву або у формі третьої особи однини й множини теперішнього часу, але при цьому дієслова можуть не узгоджуватися з іменниками ані за числами, ані за родами. *Наприклад, на питання «З ким ходив у кіно?» дитина відповідає: «Мама», «Тато». – «Що робив?» – «Я умиваця».*

Іменники в непрямих відмінках у мовленні дітей зустрічаються, але вживання їх носить випадковий характер, фраза, як правило, буває аграматичною (*«грає з м'ячику», «пішли на гіркі»*).

Також аграматичною є зміна іменників за числами – *«дві вуха»*.

Форма минулого часу дієслова нерідко замінюється формою теперішнього часу, і навпаки («Вітя ялинку йду» – замість піде; «Вітя будинок малював» – замість малює).

Аграматизми спостерігаються й у вживанні числа й роду дієслів. Зустрічаються взаємозаміни однини й множини («скінчилася уроки», «дівчинка сидять»), змішування дієслів минулого часу чоловічого й жіночого роду («мама купив», «дівчинка пішов» та ін.).

Середній рід як іменників, так і дієслів минулого часу в активному мовленні діти на цій стадії мовленнєвого розвитку ще не вживають.

Прикметники вживаються значно рідше, ніж іменники й дієслова, але у реченні вони можуть не узгоджуватись з іншими словами («краснин стрічка», «смачна гриби»).

Прийменники вживаються рідко і неправильно, частіше опускаються, наприклад: «Я була лелька» (Я був на ялинці); «Собака живе на будці» (Собака живе в будці).

Сполучниками й частками діти користуються мало.

На цій стадії мовленнєвого розвитку у дитини іноді спостерігається прагнення знайти правильну граматичну форму так само, як і потрібну структуру слова, але ці спроби найчастіше бувають безуспішними. Наприклад, складаючи речення за картинкою, хлопчик говорить: «На... на... стала літо... літа... літо»; «У будинку делеве... дереві».

Розуміння мовлення на цій стадії мовленнєвого розвитку покращується, з'являється диференціація деяких граматичних форм, але воно залишається ще дуже нестійким.

За певних умов на другому рівні мовленнєвого розвитку діти розрізняють на слух і диференційовано розуміють форми однини й множини іменників і дієслів, особливо з наголошеними закінченнями. При цьому відбувається орієнтація не тільки на лексику, але й на морфологічні елементи, які набувають значення і які розрізняються за змістом. Стає можливим розрізнення на слух і правильне

розуміння форм чоловічого й жіночого роду дієслів минулого часу, хоча помилки під час виділення цих форм ще спостерігаються.

Розуміння форм числа й роду прикметників на цій стадії мовленнєвого розвитку майже повністю відсутнє, а значення прийменників розрізняються тільки в добре знайомій ситуації.

Таким чином, граматична словозміна спостерігається, головним чином, серед іменників і дієслів, тобто тих слів, які раніше ввійшли в активне мовлення дітей. Прикметники й слова, що належать до інших частин мови, дитина майже не змінює. Вони використовуються в тій граматичній формі, що є для дитини первинною.

Словотворчими операціями на цьому етапі мовленнєвого розвитку діти зовсім не користуються.

У дітей із II рівнем мовленнєвого розвитку можна виділити звуки, які правильно й неправильно вимовляються, кількість останніх нерідко досягає 16-20. Порушеними найчастіше є звуки [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [л], [р], [р'] та ін.

Для дітей даної категорії характерні заміни твердих приголосних м'якими або, навпаки, м'яких приголосних твердими (*п'ять* – «*пат*», *пил* – «*пив*»). Голосні артикуються нечітко.

Недостатнє оволодіння звуковим складом слова заважає оволодінню словниковим запасом і граматичною будовою, про що свідчать змішування значень слів (*грива розуміється як гриби*). Діти із цим рівнем недорозвинення мовлення зовсім не можуть засвоїти грамоти без спеціального навчання.

Таким чином, до шкільного віку в більшості випадків діти із ЗНМ II рівня мають значно більшу сформованість мовленнєвих засобів, ніж на стадії лепітного мовлення, хоча недоліки вимови, бідність словника й аграматизми виявляються дуже часто.

Діти, котрі знаходяться на цьому рівні мовленнєвого розвитку, складають основний контингент початкових класів школи для дітей із тяжкими



порушеннями мовлення. Навчання їх у спеціальній школі здійснюється за спеціальними програмами з урахуванням структури мовленнєвого порушення та ступеня його тяжкості.

Зустрічаються також діти, загальне недорозвинення мовлення в яких є менш вираженим. Можна вважати, що такі діти перебувають на третьому, більш високому рівні розвитку мовлення.

### 3. Діти із ЗНМ III рівня

Третій рівень мовленнєвого розвитку характеризується тим, що повсякденне мовлення дітей виявляється більш-менш розгорнутим, грубих лексико-граматичних і фонетичних відхилень уже немає, є лише окремі порушення фонетичної сторони мовлення, лексики й граматичної будови. Чітко виявляються помилки під час читання та письма.

В усному мовленні дітей, котрі перебувають на третьому рівні мовленнєвого розвитку, спостерігаються окремі аграматичні фрази, неправильне або неточне вживання деяких слів, фонетичні помилки менш різноманітні, ніж у дітей, які мають перший або другий рівень розвитку мовлення.

Загальне недорозвинення мовлення цього рівня виявляється насамперед у незнанні, неточному вживанні деяких слів, у невмінні змінювати й утворювати слова. Помилки такого роду спостерігаються рідше, однак можна бачити, як, не знаючи того або іншого слова, діти вживають інше слово, що позначає подібний предмет (*кондуктор* – «*касир*», *крісло* – «*диван*»). Іноді потрібне слово замінюється іншим, близьким за звуковим складом (*смола* – «*зола*»).

Те ж саме відбувається й з назвами деяких мало знайомих дітям дій: замість *стругати* дитина говорить «*чистити*», замість *в'язати* – «*шити*» і т.д.

Іноді діти вдаються до багатослівних пояснень замість того, щоб назвати предмет або дію.

Заміни слів, як і на попередньому рівні, відбуваються і за значеннєвими, і за звуковими ознаками.

Що стосується прикметників, то вживаються переважно якісні, котрі позначають ознаки предметів, що сприймаються безпосередньо, – розмір, колір, форма, деякі властивості предметів (*солодкий, теплий, твердий, легкий та ін.*).

Відносні й присвійні прикметники використовуються тільки для вираження добре знайомих відношень (*мамина сумка, Миколкин портфель*).

На цій стадії розвитку мовлення вживаються займенники різних розрядів, але мовлення дуже бідне, оскільки майже не вживаються прислівники, хоча багато з них дітям знайомі.

Діти на цьому рівні мовленнєвого розвитку досить часто користуються простими прийменниками, особливо для вираження просторових відношень (*в, до, на, під, за, з та ін.*), але й тут вони припускаються великої кількості помилок: прийменники можуть опускатися, замінятися й т.д. Той самий прийменник під час вираження різних відношень може опускатися або замінятися (*«покласти в шафу», але «грати хованки»*). Це вказує на неповну сформованість розуміння значень навіть найбільш простих прийменників.

Можна відзначити, що на цій стадії вже виникає потреба у вживанні прийменників, тому діти часто починають наполегливо шукати правильне застосування того або іншого з них (*«Я взяв книжку у...в... із шафи»*).

Характерно, що за допомогою прийменників діти намагаються виразити головним чином просторові відношення. Інші відношення (часові, причинові, супровідні, розділові) за допомогою прийменників виражаються значно рідше. Особливо рідко використовуються прийменники, що виражають не тільки відношення, але й обставини, характеристику дії або стану, властивості предметів або спосіб дії (*біля, між, через, крізь та ін.*). З них частіше вживається прийменник *біля* (*біля будинку, біля школи*), значення інших є недостатньо знайомим дітям.

До таких помилок можуть бути віднесені: змішування закінчень деяких іменників чоловічого й жіночого роду (*«висить горіха... одного горіха... горіх... одна горіжня»*), заміна закінчень іменників середнього роду в називному відмінку

закінченнями іменників жіночого роду (*копито* – «*копита*», *дзеркало* – «*дзеркали*»), відмінювання іменників середнього роду як іменників жіночого роду («*пасе череді*», «*ударив копиту*»), неправильні відмінкові закінчення слів жіночого роду з основою на м'який приголосний («*солить солі*», «*немає мебеля*»), неправильне співвіднесення іменників і займенників («*сонце низько, він гріє погано*»), помилкові наголоси в слові («*з підлоги, по стовбурі*»), нерозрізнення виду дієслів («*сіли, поки не перестав дощ, замість сиділи*»), помилки у безпосередньому і опосередкованому керуванні («*п'є води*», «*кладе дров*», «*для газета*»), неправильне узгодження іменників і прикметників, особливо середнього роду («*небо синя*», «*сонце вогненна*»). Рідше зустрічається неправильне узгодження іменників і дієслів («*хлопчик малюють*»).

Особливо помітні труднощі при творенні граматичних форм слів під час виконання спеціальних завдань. Так, не завжди діти можуть утворити множину іменників і дієслів від слів, даних в однині, і навпаки (*стілець* – «*стіли*», *вуха* – «*вуша*», *пише* – «*пиши*», «*пишіть*» та ін.).

Невміння користуватися способами словотворення призводить до обмеженої можливості оперувати словами. Саме завдання на перетворення слова нерідко є для дітей недоступними. Про це свідчать приклади підбору спільнокореневих слів. Так, із завданням підібрати спільнокореневі слова до слова *озеро* діти підбирають «*річка*», «*море*», із завданням перетворити прикметник *вишневий* у спільнокореневий іменник (назва предмета) діти відповідають «*із фруктів*», до слова *золотий* у якості спільнокореневого підбирають слово «*залізо*». Ці й подібні приклади засвідчують про те, що засоби фонетичного вираження значень і морфологічний склад слів дітьми ще недостатньо помічаються.

Дітям із цим рівнем мовленнєвого розвитку досить складно виконувати шкільні вправи на знаходження спільнокореневих слів. Способи їх творення вкрай бідні, вони часто зводяться до стереотипних змін у роді або числі (*ліс* «*ліси*», *година* – «*годинники*» і т.п.). Дуже рідко діти вдаються до більш складних

прийомів з використанням суфіксів, префіксів і т.д. У багатьох випадках підбір слів є зовсім неправильним. Так, до слова *садівник* – «*садік*», *роса* – «*рис*» і т.д.

Розуміння повсякденного мовлення на цьому рівні є значно повнішим й точнішим, ніж на описаних вище рівнях. Лише зрідка виникають помилки в розумінні мовлення, пов'язані з недостатнім розрізненням форм числа, роду й відмінка іменників і прикметників, часових форм дієслова. Частіше на цьому рівні страждає розуміння відтінків значень спільнокореневих слів, а також тих висловлювань, що передають причинно-наслідкові, часові, просторові й інші зв'язки та відношення.

#### 4. Діти із ЗНМ IV рівня

Четвертий рівень ЗНМ характеризується незначними порушеннями у формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи, що виявляються у процесі поглибленого логопедичного обстеження під час виконання дітьми спеціально підібраних завдань. *Загальне недорозвинення мовлення четвертого рівня визначається Т.Філічевою як своєрідна стерта або легка форма мовленнєвої патології, під час якої у дітей відзначаються мінімально виражені, але стійкі порушення в оволодінні мовними механізмами словотворення, словозміни, у вживанні слів складної структури, деяких граматичних конструкцій, недостатній рівень диференційованого сприйняття фонем.* Як правило такі прояви спостерігаються у молодших школярів, у яких у дошкільному віці мовленнєва патологія була некомпенсована.

Своєрідність мовлення в дітей з четвертим рівнем ЗНМ, за даними досліджень Т.Філічевої, полягає в наступному. У бесіді, під час складання розповіді за заданою темою, картиною, серією сюжетних картинок виявляються порушення логічної послідовності, „застрягання” на другорядних деталях, пропуски головних подій, повтор окремих епізодів. Розповідаючи про події свого життя, складаючи розповідь на тему з елементами творчості, користуються в основному простими інформативними реченнями. У цієї групи дітей як і у дітей

з третім рівнем ЗНМ зберігаються труднощі під час планування своїх висловлювань і відборі відповідних мовних засобів.

Отже, виділення психолого-педагогічних рівнів розвитку мовлення у дітей із ЗНМ дає можливість прослідкувати динаміку опанування всіма компонентами мовленнєвої системи дітьми у різні вікові періоди та спрогнозувати адекватну мовленнєвим можливостям дітей корекційно-розвивальну роботу.

### **Контрольні завдання до теми:**

#### Завдання репродуктивного рівня

1. Назвати критерії, за якими Р.Левіна розподіляє дітей із ЗНМ на групи.
2. Розкрити особливості розуміння мовлення у дітей із різними рівнями мовленнєвого розвитку.
3. Розкрити особливості сформованості звуковимови у дітей із різними рівнями мовленнєвого розвитку.
4. Розкрити стан розвитку словникового запасу у дітей із різними рівнями мовленнєвого розвитку.
5. Розкрити особливості опанування граматичною системою рідного мовлення дітьми із різними рівнями мовленнєвого розвитку.

#### Завдання продуктивно-творчого рівня

1. Порівняти рівні мовленнєвого розвитку у дітей із моторною алалією (за С.Ляпідевським) та рівні розвитку мовлення у дітей із ЗНМ (за Р.Левіною). Результати оформити у таблицю.

Таблиця

### **Порівняльний аналіз рівнів мовленнєвого розвитку дітей з моторною алалією та загальним недорозвиненням мовлення**

<i>Критерій</i>	<i>Моторна алалія</i>	<i>Загальне недорозвинення мовлення</i>

--	--	--

2. Визначити динаміку опанування мовою та розвитку мовлення у дітей із різним рівнем ЗНМ.

3. Обґрунтувати доцільність виділення IV рівня ЗНМ.

4. Пояснити зв'язок між загальним недорозвиненням мовлення та дисграфією у молодших школярів. Навести приклади дисграфічних помилок, зумовлених системним недорозвиненням мовлення.

#### Теми для презентацій

1. Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗНМ I рівня.

2. Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗНМ II рівня.

3. Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗНМ III рівня.

4. Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗНМ IV рівня.

5. Особливості порушення писемного мовлення (читання та письма) у молодших школярів із ЗНМ.

## ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2

### КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ДІАГНОСТИКИ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ПЕРВИННИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

#### Тема 7.: Методика логопедичного обстеження дітей із недорозвиненням мовленнєвої функції

##### *План*

1. Методичні засади діагностики стану мовленнєвої функції у дітей із первинним недорозвиненням мовлення.
2. Вивчення анамнестичних даних.
3. Обстеження звуковимови.
4. Дослідження фонематичних процесів.
5. Вивчення стану сформованості словникового запасу.
6. Обстеження граматичної будови мовлення.

##### *Література*

1. Волкова Г. А. Методика обстеження порушень мовлення у дітей. - Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1993. – С.30-42.
2. Грибова О.Е. Технологія організації логопедичного обстеження. – М.: Айрис-прес, 2005. – 96 с.
3. Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал. – К.: Літера ЛТД, 2003. – 104 с.
4. Методы обстеження мовлення дітей: Посібник по діагностиці мовленнєвих порушень / Под. общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – М.:АРКТИ, 2005. – 240 с.
5. Поваляева М. А. Справочник логопеда. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 448 с.
6. Рібцун Ю. В. Урахування класифікацій мовленнєвих порушень у диференційній діагностиці / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник :

зб. наук. пр. – Вип. 3. – 2012. – С. 51–58.

7. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т. А. Фотекова. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 96 с.

## **1. Методичні засади діагностики стану мовленнєвої функції у дітей із первинним недорозвиненням мовлення**

Термін „*діагностика*” вживається у двох значеннях:

1) розділ медицини, що вивчає зміст, методи і послідовні етапи процесу виявлення хвороб або особливих фізіологічних станів;

2) процес розпізнавання хвороби та оцінки індивідуальних біологічних і соціальних особливостей суб'єкта, що вміщує цілеспрямоване медичне обстеження, інтерпретацію отриманих результатів та їх узагальнення у вигляді діагнозу (за М.Поваляєвою).

Виділяють медичну діагностику, психологічну діагностику та педагогічну діагностику. Між ними існує тісний взаємозв'язок як між суміжними науками.

Для отримання повної інформації щодо причин, механізмів ступеня вираженості проявів недорозвинення мовлення у дітей, проводять комплексне медико-психолого-педагогічне обстеження.

Крім терміну „діагностика” в корекційній педагогіці та спеціальній психології досить широко використовується поняття „діагностична діяльність”.

Діагностична діяльність розглядається як процес, у ході якого з використанням діагностичних інструментів, або без них, дотримуючись необхідних критеріїв якості, здійснюються спостереження за дітьми та аналізу одержаних результатів, що дозволяє не лише встановити причини дефекту (слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату), але й надати ймовірний прогноз та побудувати програму ефективного подолання порушення (О.Грибова).

Логопедичне обстеження покликане відповісти на комплекс питань, тісно зв'язаних між собою:



1. З'ясувати, чи має місце мовленнєве порушення.
2. Визначити його самостійність або ж місце в структурі комплексного порушення.
3. Встановити первинність або вторинність порушень мовлення по відношенню до інших компонентів відхиленого розвитку.
4. Сформулювати висновок щодо стану сформованості мовлення та визначити корекційні цілі і завдання, а також способи їх реалізації.

*Мета* логопедичного обстеження дітей із недорозвиненням мовленнєвої функції полягає у виявленні ступеня несформованості кожного компоненту мовленнєвої системи окремо, у взаємозв'язку один з одним та з іншими психічними процесами, зокрема мисленням.

Особлива увага приділяється питанню розвитку мовлення дітей в онтогенезі з метою ранньої діагностики мовленнєвих порушень. Саме тому, ґрунтовно розглядається проблема діагностики і з'ясування первинного дефекту та відокремлення мовленнєвих вад, що мають первинний характер, від порушень мовлення при ускладнених дефектах розвитку і, таким чином, обстеження мовленнєвого розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку розглядається в контексті соціальної ситуації розвитку, провідного виду діяльності, з урахуванням психофізичних особливостей дітей, закономірностей онтогенезу в цілому.

Обстеження дітей різних вікових груп і різного ступеня навченості буде будуватися по-різному. Проте існують загальнодидактичні та спеціальні принципи, які визначають специфіку та зміст проведення логопедичної діагностики:

1. Принцип індивідуального і диференційного підходу (добір завдань, їх трактування і наповнення вербальним та невербальним матеріалом мають співвідноситись з рівнем реального психомовленнєвого розвитку дитини і враховувати специфіку її соціального оточення, а також особистісного розвитку).

2. Обстеження доцільно проводити у напрямі від загального до часткового (спочатку логопед виявляє несформований компонент мовленнєвої системи, а потім проводить кількісний та якісний аналіз симптоматики).

3. Діагностика стану сформованості мовлення проводиться у напрямі від вивчення експресивної мовленнєвої компетенції до імпресивної (спочатку досліджується обсяг і характер вживаних мовних та мовленнєвих одиниць, і тільки за наявності труднощів під час їх використання переходять до виявлення особливостей користування ними в пасиві. Цей підхід скоротить час та сили, зробить обстеження імпресивного мовленнєвого запасу цілеспрямованим).

4. Структурно-динамічного вивчення (спирається на уявлення про мовлення як складну функціональну систему, структурні компоненти якої знаходяться у взаємодії та у взаємодії з іншими психічними процесами).

5. Принцип системного підходу ґрунтується на системній будові і системній взаємодії різних компонентів мовлення: звукової, вимовної її сторони, фонематичних процесів, лексико-граматичної будови.

6. Комплексний підхід, як один з основних педагогічних принципів, означає вимогу всебічного ретельного обстеження й оцінки особливостей розвитку дитини. Цей підхід охоплює не тільки вивчення мовленнєвої, інтелектуальної, пізнавальної діяльності, але й поведінки, емоцій, рівня оволодіння навичками, а також стану зору, слуху, рухової сфери, психоневрологічного статусу дитини.

7. Принцип динамічного вивчення. Він тісно пов'язаний з розробкою положень Л.С. Виготського про основні закономірності розвитку нормальної й аномальної дитини. Специфічні закономірності стали основними орієнтирами в диференціальній діагностиці й корекції мовленнєвих порушень. Принцип динамічного вивчення передбачає насамперед не тільки застосування діагностичних методик з урахуванням віку обстежуваного, але й виявлення потенційних можливостей, „зони його найближчого розвитку”. Концепція Л.С.

Виготського про „зони актуального й найближчого розвитку” дитини дозволяє спрогнозувати наслідки та терміни корекційно-розвивальної роботи з нею.

8. Принцип якісного аналізу даних, одержаних у процесі логопедичної діагностики й корекції мовленнєвих порушень, перебуває в тісному зв'язку із принципом динамічного вивчення. Якісний аналіз мовленнєвої діяльності дитини містить у собі способи дій, характер та механізми її помилок, ставлення дитини до обстеження, а також до результатів своєї діяльності.

Дотримання цих принципів зробить логопедичне обстеження послідовним, системним, продуктивним і допоможе якісно проаналізувати його результати.

Під час логопедичного обстеження дітей із недорозвиненням мовленнєвої функції застосовуються такі *методи*:

1. Біографічний (передбачає вивчення документації з особової справи дитини. Основним завданням вивчення документації є збір анамнестичних даних з метою з'ясування причин аномального мовленнєвого розвитку).

2. Педагогічний експеримент (передбачає збір фактів в спеціально змодульованих умовах). Застосовується з метою вивчення різних видів діяльності дітей, виявлення особливостей розвитку особистості, визначення спроможності до навчання. Під час проведення експерименту дитині пропонується за певною інструкцією виконати завдання. Зміст завдання має бути зрозумілим, доступним та цікавим дитині.

3. Бесіда (проводиться в двох напрямках: 1) бесіда з батьками, а за необхідності з вихователем або вчителем з метою збору анамнезу; 2) бесіда з дитиною з метою встановлення контакту та складання загального уявлення про її розвиток).

4. Спостереження за дитиною (пасивне, активне).

5. Вивчення продуктів діяльності дітей (малювання, поробки).

6. Аналіз одержаних даних (як кількісний, так і якісний).

Специфіка використання методів під час логопедичного обстеження дітей із недорозвиненням мовлення полягає в застосуванні індивідуального підходу з

урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини, створення різноманітних ситуацій мовленнєвого спілкування, здійсненні як пасивних, так і активних спостережень за мовленнєвою діяльністю дитини.

*Вибір форми логопедичного обстеження* диктується багатьма об'єктивними і суб'єктивними чинниками.

До *об'єктивних чинників* можна віднести вік дитини і профіль установи, в якому проводиться обстеження (дитячий садок, школа, поліклініка тощо).

*Суб'єктивних чинників* набагато більше, це рівень інтелектуального і мовленнєвого розвитку, медичний, психологічний і соціальний статус обстежуваного та ін.

Логопедичне обстеження може проводитися фронтально й індивідуально; поетапно й одноразово.

Особливу увагу необхідно приділити послідовності дій логопеда, які забезпечують всебічний підхід до вивчення мовленнєвої діяльності та компонентів мовленнєвої системи дітей. Різні автори виділяють неоднакову кількість етапів логопедичного обстеження, однак за змістом діагностичної процедури принципових відмінностей у них немає.

*Етапи логопедичного обстеження за О. Грибовою*

I. Орієнтовний (збір анамнезу, бесіда з батьками, вивчення робіт дитини, медичної і педагогічної документації).

II. Діагностичний (власне обстеження мовлення дитини: зв'язного мовлення, словникового запасу, граматичної будови мовлення, звуковимови, складової структури слів, анатомічної будови та функціонування артикуляційного апарату, стану фонематичних процесів).

III. Аналітичний (інтерпретація одержаних у ході обстеження даних).

IV. Прогностичний (визначення прогнозу подальшого розвитку дитини, встановлення основних напрямів корекційно-логопедичної роботи).

V. Інформування батьків (делікатний і складний етап, проводиться у вигляді бесіди з батьками без присутності дитини).

*Етапи логопедичного обстеження за Т. Фотековою*

I. Обстеження сенсомоторного рівня мовлення (перевірка стану фонематичного сприйняття, обстеження артикуляційної моторики, звуковимови, сформованості звуко-складової структури слова).

II. Обстеження навичок мовного аналізу (завдання, що виявляють ступінь оволодіння дитиною поняттями „звук”, „склад”, „слово”, „речення” та сформованість навичок виділяти їх з потоку мовлення).

III. Обстеження сформованості граматичної будови мовлення (завдання: повторення речень, оцінити правильність речення, побудувати речення з слів у початковій формі).

IV. Обстеження словника і навичок словотворення (утворення іменників зі значенням пестливості, утворення прикметників від іменників тощо).

V. Обстеження розуміння логіко-граматичних відношень (завдання спрямовані на виявлення рівня розуміння зверненого мовлення).

VI. Обстеження сформованості зв'язного мовлення (завдання на складання розповіді за серією сюжетних картинок, за сюжетною картинкою, переказ прослуханого тексту).

VII. Обробка і аналіз результатів обстеження.

*Етапи обстеження мовлення дітей, запропонована колективом авторів (Г. Чиркіна, Л. Спірова, А. Ястребова, О. Громова)*

I. Обстеження звукової сторони мовлення (обстеження звуковимови, будови і рухливості артикуляційного апарату, фонематичного сприйняття).

II. Обстеження розуміння мовлення (розуміння слів, речень, граматичних форм, тексту).

III. Обстеження лексичного запасу і граматичної будови мовлення (прийоми обстеження дітей з повною або частковою відсутністю вербальних засобів спілкування, прийоми обстеження дітей, які володіють вербальними засобами спілкування, обстеження граматичної будови мовлення).

IV. Аналіз результатів обстеження.

Порівнявши методики можна зазначити те, що деякі етапи схожі, деякі частково відрізняються – доповнені чи навпаки спрощені.

Зіставлення та порівняння результатів обстеження всіх компонентів мовлення дозволяє діагностувати тяжкість прояву недорозвинення мовлення у дитини, його парціальність (несформованість окремого компоненту) або тотальність (недорозвинення всіх компонентів мовленнєвої системи). Виявлені відхилення аналізуються, а потім фіксуються у вигляді логопедичного заключення.

Отже, у процесі логопедичного обстеження дитини з відхиленнями мовленнєвого розвитку логопед має вирішити наступні завдання:

- виявити первинний дефект;
- з'ясувати обсяг сформованості мовленнєвих навичок та співставити його з віковою нормою;
- виявити і кваліфікувати особливості психічного розвитку;
- співвіднести рівень мовленнєвого і психічного розвитку;
- співставити мовленнєву та пізнавальну активність;
- визначити потенційні можливості компенсації дефекту.

Під час діагностики стану мовленнєвого розвитку у дітей із недорозвиненням мовлення необхідно з'ясувати не тільки, який компонент мовленнєвої системи у них виявляється порушенням, але і його взаємозв'язок із іншими компонентами мовлення; визначити співвіднесенність розвитку експресивного та імпресивного мовлення, співставити рівень розвитку мовних засобів із їх активним використанням у процесі мовленнєвого спілкування; з'ясувати можливості компенсації недорозвинутих або (та) порушених ланок мовленнєвої системи за рахунок збережених.

Слід відзначити, що недорозвинення мовлення у дітей у більшості випадків уявляє собою певну форму психомовленнєвого дизонтогенезу. Діти з мовленнєвою патологією є найбільш складним контингентом для проведення діагностики, зокрема диференційної. Це пов'язане з тим, що у них тісно сплетена

симптоматика, яка включає мовні, когнітивні, комунікативні й емоційно-вольові порушення. Тому обов'язковим є дослідження механізмів виявлених розладів, що включає цілий ряд різнопрофільних клінічних досліджень: неврологічне, психопатологічне, патопсихологічне, логопедичне, психолінгвістичне й нейропсихологічне.

Симптоми й механізми, що відносяться як до когнітивної, інтелектуальної діяльності, так і до власне мовленнєвої та мовної сфер, часто виявляються у дітей із мовленнєвим недорозвиненням не як супутня симптоматика, а вони мають спільну патогенетичну основу, але водночас – різні психологічні й психолінгвістичні механізми. Крім того, вони вступають у системну взаємодію.

У більшості випадків клінічна картина у дітей з недорозвиненням мовлення є настільки складною й поліморфною, що вибір логопедичного діагнозу доводиться робити, керуючись не принципом «або-або», а принципом «і-і». Під час складання логопедичного заключення враховуються механізми, форми, симптоматика, ступінь тяжкості мовленнєвого дефекту. Оскільки проблема класифікації мовленнєвих порушень ще й досі не вирішена, тому вчителі-логопеди у мовленнєвих картках відображають багаторівневий логопедичний висновок, поєднуючи медичний, педагогічний, психологічний аспекти кожної класифікації. Приклади формулювання логопедичного діагнозу (за Ю.Рібцун) представлено у *Додатку Б*.

Під час логопедичного обстеження дітей із первинним недорозвиненням мовлення досліджують: 1) анамнестичні дані; 2) анатоμο-фізіологічні особливості будови та рухливість артикуляційного апарату; 3) звуковимову; 4) фонематичні процеси; 5) словниковий запас; 6) граматичну будову мовлення та комунікативні навички.

## **2. Вивчення анамнестичних даних**

Дослідження відомостей про хід загального та мовленнєвого розвитку дитини до моменту обстеження, вивчення умов розвитку та з'ясування впливу несприятливих факторів, які мали місце в пренатальному, натальному та

ранньому постнатальному розвитку є надзвичайно важливим для визначення картини недорозвинення мовлення у дитини. Логопед, за можливості, має узяти на облік дітей перших років життя, які перенесли черепно-мозкові травми, нейроінфекції, внутрішньоутробну хронічну гіпоксію, асфіксію, оперовані під загальним наркозом, з метою раннього виявлення відхилень у темпах опанування мовленнєвою функцією та своєчасного початку абілітаційної та корекційно-розвивальної логопедичної роботи.

Результати обстеження фіксуються логопедом у протоколі (індивідуальній мовленнєвій картці). Зазначаються паспортні дані: 1) прізвище, ім'я; 2) вік, (група, клас); 3) домашня адреса, 4) дата зарахування на логопедичні заняття.

Вказуються причини звернення до логопеда зі слів батьків або осіб, що представляють інтереси дитини.

Під час обстеження учнів відображається успішність з рідної мови і читання (для учнів).

Важливою під час аналізу перших пунктів визначити відповідність паспортного, фізіологічного, психологічного та мовленнєвого віку обстежуваного.

З метою визначення ступеня ймовірного впливу клінічних патогенних факторів у *пренатальний період* на виникнення вад мовленнєвого розвитку, логопед з'ясовує, чи спостерігалися у матері дитини під час вагітності наступні явища: 1) несумісність крові матері і плоду за резус фактором; 2) стани, при яких застосовувалися лікарські препарати, перш за все антибіотики і гормональні засоби; 3) токсикоз, гестоз вагітності; 4) соматичні або ендокринні захворювання (нирок, печінки, серця, щитоподібної залози, наднирників), 5) артеріальна гіпо-, гіпертензія, 6) інтоксикації організму, в тому числі, алкогольна, наркотична, тютюнова; 7) гострі або хронічні психічні травми, 8) інфекційні і вірусні захворювання (герпес, токсоплазмоз, цитомегаловірус, грип, кір, краснуха і т. д.); 9) анемії вагітних; 10) фето-плацентарна недостатність; тощо.



*У натальний період* деякі ускладнення під час пологів можуть розглядатися як патогенні чинники і провокувати виникнення недорозвинення мовленнєвої функції у дітей. Серед цих чинників можна відзначити найпоширеніші: 1) затяжні пологи зі стимуляцією і застосуванням механічних засобів допомоги породіллі, наприклад, щипців; 2) швидкі, стрімкі пологи; 3) раннє відходження навколоплідних вод; 4) неправильне положення плоду (сідничне, ножне, поперекове); 5) пологові травми, наприклад, черепно-мозкові або шийних відділів хребта, 6) пологові гіпоксія, асфіксія; тощо. Особлива увага звертається на дані щодо перинатального пошкодження ЦНС (енцефалопатію) різного генезу (див. підтеми «Етіологія ЗНМ», «Патогенез ЗНМ»).

*У постнатальний період* серед патогенних факторів, що негативно впливають на мовленнєвий розвиток дітей найбільш поширеними є: 1) гемолітична хвороба новонароджених; 2) інтоксикації; 3) нейроінфекції; 4) судинна патологія головного мозку; 5) черепно-мозкові травми (забії, стискання головного мозку, тощо); 6) тяжкі метаболічні та соматичні захворювання дитини; 7) несприятливі умови виховання; тощо.

Вивчаючи ранній психомоторний розвиток дитини, слід звернути увагу з якого віку дитина вміє: 1) утримувати голову; 2) сидіти; 3) стояти; 4) ходити; 5) бігати; 6) стрибати: на одній нозі по-черзі, на обох ногах; 7) маніпулювати іграшками; 8) самостійно їсти, застібати/розтібати блискавку, гудзики, кнопки; 9) володіє навичками самообслуговування; тощо.

У процесі збору даних про хід домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку дитини зазначають час появи: 1) гуління; 2) комплексу „пожвавлення”, який включає рухову активність дитини (одночасний рух руками, ногами), в поєднанні з посмішкою і гулінням; 3) лепітних слів; 4) перших слів; 5) фрази.

Звертається увага на темп накопичення активного словника у перші роки життя, особливості звуко-складового наповнення слів (спотворена вимова звуків, перестановки звуків, складів, редукція складової структури слів), особливості побудови фрази (прості синтаксичної конструкції, складної

синтаксичної конструкції з наявністю або пропуском сполучників; фрагментарна фраза з пропуском слів, що позначають головні або другорядні члени речення; аморфна фраза). З'ясовують, чи озвучувала дитина дії з предметами іграшками під час ігрових дій або гри, яким чином компенсувала брак слів – жестами або звуконаслідуваннями; відмічають її загальну мовленнєву активність під час взаємодії з дорослими та однолітками. Особливу увагу звертають на те, чи не переривався мовленнєвий розвиток малюка внаслідок дії яких-небудь негативних факторів (психогенного чи органічного генезу), скільки тривало за часом це явище (зупинка у мовленнєвому розвитку).

Одержані у ході вивчення анамнезу дані дозволять логопедові з'ясувати ймовірні причини, патогенез та час виникнення відхилень у формуванні мовленнєвої функціональної системи дитини.

### **3. Обстеження звуковимови**

Поліморфне порушення звукової сторони мовлення є основним симптомом парціального недорозвинення мовлення (фонетико-фонематичного недорозвинення) та одним із симптомів, що входить до структури тотального недорозвинення мовленнєвої функції, зокрема загального недорозвинення мовлення. Вади звукової сторони мовлення можуть мати різні причини та патогенез.

Під час дослідження звуковимови у дітей характеризують: 1) будову артикуляційного апарату; 2) рухливість органів артикуляції; 3) стан фонематичних процесів (сприйняття, диференціацію фонем на слух); 4) якісні особливості порушень вимови звуків (характер порушень, групи звуків).

Як відомо, оволодіння звуковою стороною рідної мови відбувається у двох взаємозалежних напрямках: засвоєння артикуляції звуків та паралельне опанування системою диференційних ознак, необхідних для їхнього розрізнення. Сприйняття мовленнєвих звуків формується в процесі активного

артикуляційного досвіду дитини й до кінця дошкільного віку, як правило, набуває завершений характер.

Таким чином, формування звукової сторони мовлення залежить від ступеня сформованості кінестетичного, кінетичного праксису, фонематичного сприйняття, а також від їх взаємодії під час мовленнєвої практики.

Обстеження будови і функцій артикуляційного апарату має важливе значення для виявлення можливих причин порушення звукової сторони мовлення дитини і планування корекційної роботи.

Під час *дослідження будови артикуляційного апарату* відмічають, чи є особливості, відхилення, оцінюється: пропорційність, цілісність, порушення в будові зубного ряду, альвеолярного відростку, піднебіння, язика, стан під'язикової зв'язки, що можуть обумовлювати дефекти звуковимови.

*Вивчаючи рухливість артикуляційних органів* зазначають: збереженість рухових функцій, наявність парезів, паралічів, тип порушення м'язового тону. За наявності відхилень указують: характер, ступень вираженості, в стані спокою, під час рухового навантаження, місце локалізації порушень тону. За допомоги статичних та динамічних артикуляційних вправ оцінюється: обсяг, сила, точність, переключення рухів, наявність сінкenezій, гіперкінезів, тремору, посилення саливації (у стані спокою або під час рухового навантаження), ступень вираженості рухових порушень у процесі виконання довільних і недовільних рухів.

Під час *дослідження порушень звуковимови* у дітей із недорозвиненням мовленнєвої функції необхідно враховувати наступні аспекти:

1) артикуляційний, що передбачає з'ясування особливостей утворення дитиною звуків мовлення та функціонування (рухливості) артикуляційних органів у момент мовлення;

2) фонологічний, що передбачає вивчення здатності дитини розрізняти систему мовних одиниць (фонем) у різних фонетичних умовах.

У ході обстеження відмічають вид порушення вимови звуків: пропуск (елізія); заміна; змішування; спотворення; нерегулярні заміни; асиміляції; редуплікації.

Для якісної оцінки патологічного стану відмічають рівень порушення звуковимови: на рівні ізольованої вимови; на рівні відтворення на спеціально підбраному мовленнєвому матеріалі (у складах, словах) з участю слухомовленнєвого контролю (на рівні уміння); у самостійному мовлення (на рівні навички).

Обстеження вимови проводиться на матеріалі, що передбачає положення звука на початку, в середині і кінці слова. Виняток становлять дзвінки приголосні, якщо обстеження здійснюється російською мовою. Їх вимова перевіряється тільки на початку і в середині слова, оскільки фонетичні норми російської мови вимагають обов'язкового оглушення дзвінкого приголосного в кінці слова (асиміляція).

Рекомендується використовувати слова з різною складовою структурою, що одночасно дозволить оцінити стан складової структури слів. Під час обстеження стану вимови приголосних дотримуються традиційної методики.

За допомогою спеціальних завдань виявляють здатності до переключення артикуляційних рухів. Дитині звичайно пропонують кілька разів повторити звуковий або складовий ряд, а потім послідовність звуків або складів змінюється. Відзначається здатність до переключення артикуляційних рухів. Наприклад:

*А-і-у, у-і-а ...*

*Ка-па-та, па-та-ка, та-па-ка...*

*Пла-плу-пло, пло-плу-пла ...*

*Кап-пак-кап-пак...*

*Рал-лар-рал-лар...*

Перевіряється також здатність вимовляти склади зі збігом декількох приголосних: *скла, вема, едра* тощо.

Якщо під час дослідження звуковимови спостерігаються *порушення складової структури слів*, дитині пропонують серію завдань, що передбачає відображене і самостійне називання (за предметними картинками) слів різної складової структури, які містять прямі, обернені склади та склади зі збігом приголосних.

Важливо відзначити також, чи складаються слова, складова структура яких спотворюється, із засвоєних або незасвоєних звуків. Відзначається характер спотворення складової структури слів: редукція складів у слові (*моток-молоток*); пропуск звука у складі (*тілець-стілець*); уподібнення складів (*какуста - капуста*); додавання зайвих складів (*кімаканата - кімната*); перестановка складів (*кошолад - шоколад*).

Для виявлення негрубих порушень складової структури слова дитині пред'являються для повторення речення, що складаються зі слів підвищеної звуко-складової складності (*Катруся міряє температуру ляльці*).

Симптоми порушення звуко-складової сторони мовлення у дітей із недорозвиненням мовленнєвої функції мають різні механізми і є нерівноцінними за ступенем тяжкості. Ті чи інші помилки звуковимови можна розцінювати як показники більш або менш вираженого ступеня недорозвинення залежно від того, яка часова дистанція відокремлює їх від віку, в якому дане явище спостерігається в нормі. Так, для чотирирічної дитини нерегулярні заміни, асиміляції, редуплікації є значно тяжчими симптомами, ніж, наприклад, заміни-спрощення або спотворення.

#### **4. Методика обстеження стану фонематичних процесів**

Обстеження фонематичних процесів у дітей дошкільного віку із недорозвиненням мовленнєвої функції передбачає використання завдань різної складності, що відповідають віковим особливостям дітей та етапам опанування фонологічною системою рідної мови. Завдання добираються таким чином, щоб

окрім обстеження власне фонематичних процесів, можна було б визначити стан і особливості діяльності ряду психічних процесів, які беруть безпосередню участь в опануванні та всебічному розвитку мовлення, а також забезпечують повноцінне формування всіх його функцій (комунікативної, гносеологічної, регулюючої). Виходячи з послідовності розвитку фонематичних процесів в онтогенезі, основними напрямками дослідження є:

1. Обстеження фонематичного сприйняття.
2. Обстеження здатності диференціації звуків мовлення на слух.
3. Обстеження навичок фонематичного аналізу (елементарних та окремих складних форм) у дітей старшого дошкільного віку.

У дітей зі збереженим фізичним слухом нерідко спостерігаються специфічні труднощі в розрізненні тонких диференціальних ознак фонем, які впливають на весь хід розвитку звукової сторони мовлення.

Труднощі в слуховій диференціації звуків можуть негативно впливати на формування звуковимови. Такі недоліки в мовленні дітей, як: уживання дифузних звуків нестійкої артикуляції, змішування звуків, які правильно вимовляються в ізольованому положенні, численні заміни звуків за акустичними ознаками, – вказують на первинну несформованість здатності до слуховимовної диференціації фонем.

З метою дослідження стану фонематичного сприйняття переважно використовують прийоми, спрямовані на:

- впізнавання, розрізнення й порівняння простих фраз;
- виділення й запам'ятовування певних слів у ряді інших (різних та подібних за звуковим складом, слів-паронімів);
- розрізнення окремих звуків у ряді звуків, потім – у складах і словах (різних за звуковим складом, подібних за звуковим складом);
- повторення рядів складів, що складаються з 2-4 елементів (зі зміною голосною: *ма-ме-му*, зі зміною приголосною: *ка-ва-та, па-ба-па*);

- повторення слів-квазіомонімів (*злива – слива, шити – жити, казка - каска*).

Для виявлення можливостей сприйняття ритмічних структур різної складності пропонуються такі завдання, як: відстукати (проплескати) кількість складів у словах різної складової структури; вгадати, яка саме із пред'явлених картинок відповідає заданому логопедом ритмічному малюнку тощо.

*Особливості розрізнення звуків мовлення на слух* виявляються під час повторення ізольованих звуків або пар звуків. Утруднення у фонематичному сприйнятті найбільше чітко виявляються у процесі повторення близьких за звучанням звуків (*б-п, с-ш, з-ж* і ін.). Дитині пропонують повторити серію складів, що складаються із опозиційних звуків. Наприклад, *са-ша, ша-са, са-ша-са, ша-са-ша, са-за, за-са, са-за-са, за-са-за, ша-жа, жа-ша, ша-жа-ша, жа-ша-за, ша-за, за-жа, жа-за-жа, за-жа-за*.

Особлива увагу необхідно звернути на розрізнення свистячих, шиплячих, африкат, сонорних, а також глухих і дзвінких. Виконуючи подібні завдання, частина дітей зазнає явних труднощів під час повторення звуків, що відрізняються акустичними ознаками (дзвінкість/глухість), у той час як іншим нелегко повторити звуки, що відрізняються артикуляційним укладом.

Також можуть спостерігатися випадки, коли дитині недоступне відтворення серії, що складається із трьох складів, - виникають явища персеверації (труднощі переключення), пропуск складу тощо.

Під час дослідження фонематичного сприйняття доцільно використовувати завдання, що виключають артикулювання для того, щоб труднощі вимови не впливали на якість їх виконання. Пропонують інструкції типу: *«Підміми руку, коли почувеш заданий звук. Плесни в долоні, коли почувеш слово із заданим звуком. Покажи картинку, у назві якої є заданий звук..*

Деякі уявлення про стан розвитку фонематичного сприйняття дають спостереження за тим, як дитина контролює свою неправильну вимову й наскільки вона здатна розрізняти, чи є правильною словоформа, що їй

пропонується. За дослідженнями Г.Каше, Є.Соботович, В.Тищенко, М.Фомічової, М.Шеремет та ін. діти із недорозвиненням фонематичного сприйняття, у вимові яких є заміни звуків, не помічають недоліків як у власній вимові, так і у чужому мовленні.

*Обстеження здатності до фонематичного аналізу* проводять у старших дошкільників. Вивчається стан сформованості простих форм фонематичного аналізу (визначення наявності або відсутності звука у слові; визначення позиції звука у слові: початок, кінець, середина).

*З метою дослідження здатності до визначення наявності (відсутності) звука в слові* дитині пропонується класифікувати слова з точки зору наявності в ньому того чи іншого звука. При цьому може вивчатись можливість виділення одного звука або пари, як правило, опозиційних звуків.

Завдання мають декілька рівнів складності.

*Найбільш складним* є те, під час виконання якого дитина працює з картками мовчки. Дитині дається набір картинок, у назвах яких містяться певні звуки, і пропонується розкласти ці картинки на відповідні групи. У ході виконання завдання у дітей активізуються внутрішні уявлення про образи слів.

*Менш складним* є завдання, аналогічне першому, але під час його виконання дитина промовляє вголос назви картинок, перш ніж вона визначить, до якого групи вона належить. У цьому завданні реалізується поєднання артикуляційних кінестезій і слухових образів слів.

*Найбільш простим* для виконання є аналогічне попереднім завдання, яке під час якого дитина співпрацює з логопедом. Дитина бере картинку в руки, її назву спочатку чітко промовляє логопед, а потім повторює дитина, після чого намагається визначити місце даного слова в класифікації. У цьому завданні активізується мовленнєвослуховий і мовленнєворуховий аналізатори.

*Під час подальшого спрощення завдання* дитині пропонується матеріал для аудіювання: вона слухає вербальний матеріал і за допомогою умовного знака



(плескіт в долоні , підскакування на місці, вказівка на матеріалізовану опору) визначає ті слова, у яких чує заданий звук.

Нарешті, аналогічне завдання, спрямоване на виявлення дефектної модальності (аналізатора), що відповідає *найбільш низькому рівню складності*: дитині пропонується можливість відображеного промовляння запропонованих лінгвістичних одиниць, перш ніж вона вирішить проблему наявності заданого звука в слові.

Для перевірки сформованості навичок звукового аналізу використовують наступні прийоми:

- виділення наголошеного голосного на початку слова, в кінці слова (*Іра, айстра; оса, рука*);

- виділення приголосного звука, який стоїть на початку слова (*санки, шуба, дощ, трава*);

- виділення приголосного звуку, який стоїть в кінці слова (*ранок, квас, буквар, берег*);

- підбір слів, які починаються на заданий звук;

- підбір картинок, назви яких починаються з певного звука (дитині дається набір картинок, назви яких починаються: із заданого звука, із звуків, схожих за акустичними ознаками, з інших звуків);

- розподіл на групи картинок, назви яких починаються із заданих звуків.

Під час оцінки сформованості фонематичних процесів зазначають: стан фонематичного сприйняття (сформоване; несформоване: вказують, які звуки, за якими ознакам змішуються, стійкий чи нестійкий характер змішування, які фактори погіршують розрізнення опозиційних звуків); якими навичками фонематичного аналізу дитина не опанувала.

## **5. Вивчення стану сформованості словникового запасу**

Обстеження лексики передбачає використання різноманітних завдань, з метою виявлення активного і пасивного словникового запасу, розуміння лексичного значення слова, володіння абстрактними поняттями.

Ефективним прийомом вивчення кількісного та якісного складу словника, володіння узагальнювальними словами є використання завдань на класифікацію предметів за категоріями: *посуд, іграшки, шкільне приладдя, ягоди, овочі, фрукти, меблі, продукти, музичні інструменти, дикі тварини, домашні тваринні птахи, квіти дерева, інструменти, транспорт, електроприлади, взуття, одяг, головні убори, риби, комахи, гриби, професії, геометричні фігури, спортивний інвентар* тощо. Дітям пропонується поєднати у групи картинки, які можна позначити одним словом, і назвати його.

**Здатність до користування синонімами** аналізується за результатами підбору дитиною синонімічного ряду – слів, за допомогою яких можна назвати зображений предмет, ознаку предмету, дію, стан або ознаку дії. Рекомендується застосовувати наступний мовленнєвий матеріал (за Л.Трофименко).

1. Іменники: *кінь, парусник, лікар, бігун, чоловіча сорочка.*

(*Кінь - скакун, парусник - корабель - бригантина, лікар - доктор, бігун - спортсмен - легкоатлет, сорочка - рубашка*).

2. Дієслова: *скаче, займається, ховається, крокує, парить, їсть.*

(*Кінь скаче, біжить, гарцює, хлопчик вчиться, займається, заєць ховається, причаївся, солдат крокує, марширує, йде, орел летить, парить, кружляє, коза їсть, жує*).

3. Прикметники: *сонячний, веселий, злий, сумний, хоробрий.*

(*День - ясний, сонячний, Буратіно - радісний, щасливий, веселий, Карабас-Барабас - злий, лютий, тато Карло - сумний, печальний, солдат - відважний, хоробрий. сміливий* ).

4. Прислівники: *швидко, сильно, весело.*

(*Ракета злітає швидко, стрімко, хлопчик сильно, міцно стискає руку товаришу, дітям весело, радісно*).

**Уміння добирати антоніми до різних частин мови** досліджується на спеціально підібраному мовленнєвому матеріалі. Обстежуваному пропонується обрати пари картинок, назви яких протилежні за своїм значенням.

3. Іменники: *день, зима, ніч, літо.*

*(День – ніч, літо – зима).*

2. Прикметники: *широка, високий, малий, низький, великий, чорні, вузька, білі.*

*(Широка дошка – вузька дошка, високий дім – низький будинок, великий м'яч – маленький м'яч, чорні брюки – білі брюки).*

3. Дієслова: *підіймається, сміється, сидить, спускається, відпочиває, плаче, працює, летить.*

*(Підіймається — спускається, відпочиває – працює, плаче – сміється, сидить – летить).*

4. Прислівники: *темно, повільно, холодно, швидко, спекотно, ясно.*

*(Хлопчику холодно – хлопчику спекотно, літак летить швидко – черепаха повзе повільно, в лісі темно – в лісі світло).*

Для **вивчення розуміння омонімів** пропонується наступний мовленнєвий матеріал:

1. Іменники: *коса з волосся, ключ від замку, ручка на дверях, язичок щеняти, ключ нотний, коса - інструмент, язичок черевика, ручка, якою пишуть.*

2. Дієслова: *годинник іде, дятел стукає, дощ іде, молоко біжить з каструлі, дощ стукає по даху, діти ідуть, кінь біжить, солдат іде.*

Для перевірки **правильного вживання слів, близьких за значенням**, дитині пропонується назвати дії, які зображені на картинках:

1) жінка шиє на швейній машинці, жінка пришиває гудзик до сорочки, жінка вишиває,

2) бабуся варить, бабуся смажить (на сковороді), бабуся пече пироги.

Для **виявлення рівня сформованості лексичного значення слова** і розуміння категорій числа і роду імені прикметника, можливе застосування

завдання, в якому необхідно встановити за описом про що (кого)? йде мова, використовуючи тільки слова-ознаки.

Що це?

1. *Кругле, соковите, рум'яне -...*

2 *Зелений, овальний -...*

3 *Оранжева, соковита - -*

4 *Жовті, соковиті, кислі -*

(Яблуко, огірок, морква, лимони )

Хто це?

1 *Рудий, моторний, хитрий -кто це? Лисиця або лисенятко)*

2 *Клишоногі, незграбні хто це?*

(Ведмідь або ведмежата)

Для вивчення активного словникового запасу дитині пропонується назвати дитинчат тварин та як можна більше їх ознак (*телятко – маленьке, з ріжками, веселе*). Також можна запропонувати завдання «*Зібрати родину*»: пропонуються врозсіп картки із зображенням тварин та їх дитинчат, дитину просять обрати і назвати картки із зображенням мами, тата і дитинчат (*мама – корова, тато – бик, дитинчата – телята і т.д.*)

(Картки для пред'явлення: лошата, ягнята, качка, курка, корова поросся, вівця, кінь, курчата, телята, качата).

Під час аналізу стану лексики відзначають співвідношення активного і пасивного словника, розуміння лексичного значення слів, що вживаються. До особливостей словникового запасу можна віднести: порушення актуалізації слова і пов'язані з нею форми помилок – відсутність слова (слово не називається); заміни слів (вербальні парафазії), вживання аномальних слів (звуконаслідування або аморфні звукокомплекси).

Аналіз словникового запасу проводиться впродовж всього обстеження, визначається кількісний і якісний його склад, співвідношення слів, що

відносяться до різних частин мови, процес добору необхідного в даному контексті слова і т. д.

## **6. Обстеження граматичної будови мовлення**

Дані, одержані в результаті вивчення граматичної будови мовлення, є надзвичайно важливими для діагностики, а в деяких випадках – ключовими у формулюванні логопедичного висновку.

У дітей перевіряють стан сформованості навичок:

- а) словозміни;
- б) словотворення;
- в) діалогічного та монологічного зв'язного мовлення.

*Дослідження навичок словозміни.* Узгодження іменника і прикметника перевіряється за допомогою завдань, в яких обстежуваному пропонується відповісти на питання з опорою на наочні картинки, наприклад, які фрукти, овочі за кольором, формою, смаком (*Жовтий лимон, жовта груша, жовте яблуко, жовті банани тощо*).

Виявлення особливостей у вживанні такого типу зв'язків в словосполученні, як узгодження іменника та числівника відбувається на основі виконання завдання типу: „Назвати кількість зображених предметів.” (*1 курка, 2 курки, 3 курки, 4 курки, 5 курок; 1 пень, 2 пня, 3 пні, 4 пні, 5 пнів*).

Під час гри „Хто тут живе?” обстежується здатність до змінювання іменника за числами. До картинок-назв домівок тварин (вулик, кубло, барліг, будка) дитину просять підібрати і назвати картинки із зображенням їх мешканців в однині та множині (*бджола, бджоли; птах, птахи; ведмежа, ведмежата*).

З метою вивчення стану сформованості навички словозміни іменника в однині та множині за відмінками пропонується для виконання ряд завдань.

1. Називний відмінок (хто? що?) Родовий відмінок (кого? чого?)

Дітям пропонується розглянути картинки і відповісти на питання хто (що) це? і чого не вистачає на малюнках художника.

*Картинка.* У майстерні художника Папуги стоять недомальовані картини і портрети його друзів: 1) заєць без вуха, без лапи; 2) зайці без вух, без двох лап; 3) курка без хвоста; 4) курки без хвостів; 5) машина без колеса; 6) машини без коліс; 7) будинок без вікна; 8) будинок без вікон.

2. Давальний відмінок (кому? чому?) Знахідний відмінок (кого? що?) Дітям пропонується розглянути картинки і відповісти на питання: а) Кому приніс подарунки Дід Мороз? Чому радіють тварини? б) Що приніс Дід Мороз?

*Картинка.* Дід Мороз роздає подарунки 1) у сірого зайця - оранжева морквина, у білого зайця - оранжева морквина, 2) у сірого гусака - блакитне відро, у білого гусака - блакитне відро, 3) у сірої миші - жовтий колосок, у білої миші - жовтий колосок.

3. Орудний відмінок (ким? чим?) Дітям пропонується розглянути картинки і відповісти на питання: „Чим діти працюють?”

*Картинка.* Діти працюють в саду. Хлопчики майструють шпаківню, один з них пиляє пилкою дошку, інший – забиває цвяхи молотком. Дві дівчинки скопують землю лопатами.

4. Місцевий відмінок (про кого? про що?) „Про що хочуть розповісти один одному звіри, птахи?”

*Картинка:* 1) мавпа з бананами; 2) їжак з яблуком; 3) 2 чаплі з жабами в дзьобах; 4) 2 горобця з черв'яками в дзьобах.

*Узгодження іменника і займенників на мовленнєвому матеріалі (займенники - мій, твій, ваш, іменники - стілець, чашка, рушник, годинник, пальто).*

Для вивчення *вміння користуватися різними формами дієслова і їх зміни за часом* дитині пропонується розглянути картинки та відповісти на питання: а) Що робила дівчинка? Що робить дівчинка? Що робитиме дівчинка? б) Що зробила дівчинка? Що робить дівчинка? Що зробить дівчинка? (1 – Дівчинка **читала** книгу. 2 – Дівчинка **читає** книгу. 3 – Дівчинка **читатиме** книгу.)

Здатність до словотворення передбачає вміння дитини використовувати граматичні засоби (префікси, суфікси, флексії) для утворення слів, що належать до різних частин мови.

З метою **вивчення навичок словотворення** дитині пропонують виконати ряд завдань (на матеріалі картинок) з використанням інструкції: «Зміни слова за зразком».

1. Утворення множини іменників від однини: *лось – лосі; карась – ...; півень – ...; кінь – ...; журавель – ...; ведмідь – ...*

2. Утворення іменників зі значенням пестливості: *стіл – столик; м'яч – т...; ліс – ...; барабан – ...; квітка – ...; книга – ...; шапка – ...; вікно – ...*

3. Утворення прикметників від іменників за допомогою суфікса **-н-**: *ліс – лісний; вода – ...; ніч – ...; народ – ...; сир – ...; холод – ...*

4. Утворення іменників за допомогою суфікса **-ов-**: *світ – світовий; ліс – ...; ананас – ...; рис – ...; дуб – ...; кит – ...*

5. Вправа на утворення прикметників за допомогою суфікса **-еньк-**: *сірий – сіренький; легкий – ...; малий – ...; смачний – ...; білий – ...; круглий – ...*

6. Утворення дієслів префіксальним способом. Дитині пропонується серія сюжетних малюнків, логопед запитує: «Що робив хлопчик?» (1 - Хлопчик йшов по дорозі. 2 - Хлопчик до школи підійшов. 3 - Хлопчик до школи увійшов. 4 - Хлопчик зі школи вийшов. 5 - Хлопчик від школи відійшов. 6 - Хлопчик через дорогу перейшов. 7 - Хлопчик додому прийшов.).

7. Скажи одним словом: *хліб з пшениці – пшеничний; сік з вишні – ...; м'яч з гуми – ...; сумка зі шкіри – ...; стіл з дерева – ...; шуба з хутра – ...*

8. Утворення присвійних прикметників: «Чиї частини тіла?» (*Лисячий хвіст, ведмедячі вуха, заячі вуха, білячий хвіст, біляче вухо, риб'яча голова, риб'ячий хвіст*).

*Стан діалогічного і монологічного мовлення* – найважливіший діагностичний показник. Уміння ставити питання, побудувавши при цьому певним чином фразу, дотримуючись норм використання різноманітних граматичних конструкцій розглядається як один з показників мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини.

Як правило окремо вивчати здатність до побудови діалогу немає потреби, оскільки у процесі діагностичної процедури дитині потрібно підтримувати діалог. Крім того, спостереження за мовленнєвою діяльністю дитини в природніх умовах (спілкування з однолітками та дорослими) дадуть уявлення логопеду про стан сформованості діалогічного мовлення малюка.

Попередні уявлення про стан монологічного зв'язного мовлення також можна одержати у ході спостереження за дитиною на дидактичних або діагностико-корекційних заняттях.

Для цілеспрямованого обстеження стану монологічного зв'язного мовлення можна використати наступні прийоми:

- 1) переказ знайомого оповідання, невеликої казки;
- 2) розповідь про подію, яка сталася з дитиною;
- 3) складання оповідання за серією сюжетних картинок;
- 4) складання оповідання за сюжетною картинкою.

Звертається увага на: послідовність та логіку побудови розповіді (казки), типи синтаксичних конструкцій, якими користується дитина (переважно простими реченнями; складними сурядними; складними з підрядною частиною; поширеними, непоширеними; пропускає головні або другорядні члени речення; правильно вживає сполучники та сполучні слова, заміняє сполучники та сполучні слова, пропускає сполучники та сполучні слова).

Таким чином, логопедичне обстеження дитини повинне бути спрямованим на максимальне накопичення інформації про стан і особливості опанування мовою, розвитку мовлення дитини, а також на з'ясування тих аспектів психофізичного розвитку, які здатні впливати на формування і здійснення його



функцій з метою визначення найбільш оптимальних і ефективних напрямів корекційно-розвивальної роботи у кожному конкретному випадку.

Всебічне, комплексне логопедичне обстеження дозволяє встановити точний, розгорнутий висновок про стан мовлення дитини, на основі якого визначають напрями індивідуальної корекційно-розвивальної роботи із дитиною.

### **Контрольні завдання до теми:**

#### Завдання репродуктивного рівня

1. Назвати мету діагностики стану мовленнєвої функції у дітей із недорозвиненням мовлення.
2. Перерахувати принципи логопедичного обстеження, розкрити їх сутність.
3. Визначити методи та прийоми, які використовують під час логопедичного обстеження дітей із недорозвиненням мовленнєвої функції.
4. Розкрити вимоги, що висуваються до мовленнєвого матеріалу діагностичної процедури.
5. Назвати етапи логопедичного обстеження.
6. Розкрити методiku збору та вивчення анамнестичних відомостей.
7. Розкрити методiku вивчення стану звуковимови.
8. Назвати прийоми вивчення стану рухливості органів артикуляційного апарату.
9. Дати характеристику напрямам дослідження фонематичних процесів, назвати методи та прийоми.
10. Розкрити напрями та зміст обстеження словникового запасу.
11. Дати характеристику напрямам та змісту дослідження граматичної будови мовлення.
12. Визначити вимоги до складання логопедичного заключення про стан мовленнєвого розвитку дитини.

### Завдання продуктивно-творчого рівня

1. Розробити план бесіди з батьками з метою з'ясування анамнестичних даних дитини.
2. Підібрати мовленнєвий матеріал з наочністю для дослідження:
  - а) звуковимови;
  - б) артикуляційного праксису (кінестетичного, динамічного);
  - в) фонематичних процесів (фонематичне сприйняття, слуховимовна диференціація фонем, фонематичний аналіз);
  - г) словникового запасу (побутова лексика, узагальнюючі слова, синоніми, антоніми, омоніми; різні частини мови; лексичне значення слів);
  - д) граматичної будови мовлення (словозміна, словотворення, логіко-граматичні конструкції, синтаксичні конструкції, діалогічне мовлення, монологічне зв'язне мовлення).
3. Провести логопедичне обстеження дитини дошкільного віку з вадами мовлення, сформулювати логопедичний висновок, результати зафіксувати в індивідуальній мовленнєвій картці (*Додатки В, Г, І, Д*).
4. Скласти індивідуальний план корекційно-розвивальної роботи з дитиною із недорозвиненням мовлення (зразок представлено у *Додатку Е*).

### Теми для презентацій

1. Методи та прийоми обстеження немовленнєвих процесів.
2. Методи та прийоми обстеження звукової сторони мовлення.
3. Методи та прийоми вивчення артикуляційного праксису.
4. Методи та прийоми обстеження фонематичної сторони мовлення.
5. Методи та прийоми дослідження лексичного складу мовлення.
6. Методи та прийоми вивчення стану граматичної сторони мовлення.
7. Методи та прийоми дослідження здатності до розуміння логіко-граматичних конструкцій.

8. Методи та прийоми дослідження мовленнєво-комунікативних умінь та навичок (діалогічне та монологічне зв'язне мовлення).

## **Тема 8.: Організація логопедичної допомоги дітям із ФФНМ**

### *План*

1. Організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ФФНМ в умовах спеціальної логопедичної групи.

2. Методичні рекомендації щодо проведення логопедичних занять з дітьми із ФФНМ.

2.1. Перший період.

2.2. Другий період.

2.3. Третій період.

### *Література*

1. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: Просвещение, 1985. – С. 49-75.

2. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб: Речь, 2006. – С.94-100.

3. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. – К., 2012. – С. 33-69.

4. Собонович Е.Ф. Методика виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їх готовності к обучению. – К.: Освіта, 1998. – С. 22-29.

5. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. – М.: Академия, 2000. – С. 20- 38.

## **1. Організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ФФНМ в умовах спеціальної логопедичної групи**

У логопедичну групу для дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення зараховуються діти 5-6 року життя з нормальним

слухом і нормальним інтелектом, у симптомокомплексі недорозвинення мовлення яких домінує несформованість його звукової сторони. Це дошкільники із логопедичним заключенням:

- фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення;
- фонетико-фонематичне недорозвинення з елементами загального недорозвинення мовлення.

Курс корекційного навчання розрахований на дев'ять місяців (вересень-травень) за умови перебування дітей у спеціальному дитячому садку або групах (при масових дитячих садках) для дітей з недорозвиненням фонематичної сторони мовлення.

Авторами програм корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками із ФФНМ є М. Артюх, Г. Каше, Ю. Рібцун, Т. Філічева, Т.Туманова та ін.

*Метою* навчання дітей у зазначеній групі є корекція мовленнєвого дефекту та підготовка їх до навчання грамоти.

В *основу* корекційно-розвивального навчання покладено розвиток пізнавальної діяльності у зв'язку з активним спостереженням за мовними явищами.

*Напрямами* корекційно-розвивальної роботи в групі для дітей із ФФНМ є:

- розвиток уваги до мовних явищ;
- розвиток фонематичних процесів;
- формування навичок аналізу та синтезу звукового складу мовлення;
- корекція звуковимови;
- формування свідомого контролю за власним мовленням;
- удосконалення лексико-граматичної сторони мовлення та розвиток зв'язного мовлення.

Особливу увагу у змісті корекційного навчання приділяють аналізу і синтезу звукового складу мовлення, що дозволяє логопедові вирішити одночасно два завдання: прискорити процес опанування фонематичною системою рідної мови та підготувати дітей до засвоєння грамоти. Основними

завданнями логопедичної роботи у цьому напрямі є формування наступних навичок:

- розрізняти між собою будь-які звуки мовлення, як голосні, так і приголосні;
- виділяти будь-які звуки зі складу слова;
- членувати слова на склади, а склади на звуки;
- поєднувати склади й звуки в слова;
- визначати послідовність звуків у слові;
- членувати речення на слова.

Паралельно проводиться робота з розширення й уточнення словника, граматичної сторони мовлення та розвиток зв'язного мовлення. Мовленнєвий матеріал добирається таким чином, щоб слова, які його містять, склалися із звуків, вимову яких дитина вже опанувала або які на етапі закріплення. Дітей із ФФНМ вчать:

- самостійно виділяти й порівнювати значущих елементів слова;
- вміти добирати потрібні граматичні форми слова;
- правильно узгоджувати слова в речення з даних слів;
- використовувати сформований словник і речення різної синтаксичної конструкції у зв'язне мовлення.

*Система навчання дітей із ФФНМ правильній вимові й елементам грамоти передбачає три послідовні періоди, кожний з яких має свою мету й завдання.*

*Перший період навчання триває три місяці (вересень, жовтень, листопад).*

На 1-2-му тижнях вересня проводиться обстеження дітей та складання індивідуального плану корекційно-розвивальної роботи з кожною дитиною.

Завданнями цього періоду є:

- 1) сформувати у дитини здатність концентрувати увагу на звуковій стороні мовлення;

- 2) уточнення вимови звуків мовлення, доступних дитині;
- 3) підготовка до аналізу звукового складу слова.

Включаються деякі вправи, спрямовані на розвиток словника й формування граматично правильного мовлення.

*Другий період* навчання триває три місяці (грудень, січень, лютий).

Основні завдання логопедичної роботи:

- 1) постановка найбільш артикуляційно складних звуків;
- 2) диференціація глухих і дзвінких, м'яких й твердих, свистячих й шиплячих, сонорних звуків – згідно з індивідуальним планом кожної дитини.

У другому періоді навчання значно розширюється можливість поєднувати вправи на правильне вживання звуків у складі слів і речень із лексичними й граматичними вправами.

*Третій період* навчання (триває три місяці: березень, квітень, травень).

Останні два тижні травня проводиться обстеження дітей.

Завдання періоду:

- 1) закріплення вимови артикуляційно складних звуків (свистячих, шиплячих, сонорів);
- 2) диференціація їх артикуляційно складних звуків за акустико-артикуляційними ознаками;
- 3) закріплення вивченого матеріалу.

Протягом трьох періодів навчання проводяться фронтальні, підгрупові й індивідуальні заняття.

*Фронтальні заняття* з дітьми із ФФНМ проводяться три-чотири рази на тиждень з 9.00 до 9.30. *Підгрупові заняття* проводяться щоденно, поєднують дітей, які мають схожі порушення мовлення. Склад підгруп упродовж року може змінюватися залежно від конкретних цілей і завдань того чи іншого періода навчання або індивідуальних успіхів дитини. Рекомендується окремо об'єднувати дітей із ФФНМ з достатнім рівнем розвитку граматичної будови мовлення. При цьому увага зосереджується на автоматизації у них правильної

вимови звуків, диференціації звуків та звуковому аналізу слів. З дошкільниками із тяжкими порушеннями мовлення (ринолалією, стертою дизартрією тощо) підгрупові заняття можуть проводитися постійно упродовж усього навчання.

*На індивідуальних заняттях, які проводяться щоденно, логопед здійснює постановку, автоматизацію правильної вимови звуків, розвиває мовленнєво-слухове сприйняття, формує навички звукового аналізу складу мовлення.*

У другу половину дня проводяться вечірні індивідуальні заняття вихователем, за завданням логопеда, для закріплення звуковимови. Робота здійснюється вихователем за індивідуальними зошитами дітей.

Зміст даних занять передбачений програмою. Це вимова складів, слів, речень зі звуком, який закріплюється, повторення скоромовок, віршів, коротких оповідань, переказ коротких казок, вправи на звуко-складовий аналіз й синтез слів, повторення лексико-граматичних вправ, вправи на розвиток уваги, пам'яті, мислення.

Коррекційно-розвивальна робота здійснюється і поза заняттями у всіх режимних моментах ДНЗ.

В кінці навчального року діти проходять психолого-медико-педагогічну комісію, яка надає рекомендації щодо подальшого їх навчання у школі (загальноосвітній чи спеціальній для дітей із тяжкими порушеннями мовлення).

## **2. Методичні рекомендації щодо проведення логопедичних занять з дітьми із ФФНМ**

### **2.1. Перший період навчання**

*Вересень, жовтень, перший тиждень листопада.*

*Фронтальні заняття – три рази на тиждень, індивідуальні й підгрупові – щодня.*

**Напрями роботи на індивідуальних та підгрупових заняттях:**

1. Постановка й первинне закріплення звуків [к], [л'], [х],[й], [и], [с], [с'], [з], [з'], [т'], [ц], [б],[б'], [ш], [л], [р] та ін. відповідно до індивідуальних планів дітей та планом фронтальних занять.

2. Подолання труднощів у вимові складних за структурою слів, що складаються зі звуків, які діти правильно вимовляють.

3. Формування зв'язного граматично правильного мовлення – для дітей з елементами лексико-граматичного недорозвинення.

### **Напрями роботи на фронтальних заняттях:**

1. Закріплення правильної вимови звуків [у], [а], [і],[е], [т], [п], [п'], [к], [к'], [л'], [о], [х],[х'], [й], [и], [с] (вимова звуків усім дітям має бути виправлена заздалегідь).

2. Розрізнення на слух звуків: усіх голосних, приголосних – [т-д-к]; [к-г-х-т]; [л'-л-р-р']; [с-з-ц-т-ш].

3. Диференціація звуків, які правильно вимовляються дітьми: [т-к], [й-л'], [д-г], [и-і], [ф-х], [о-у].

4. У процесі закріплення правильної вимови звуків:

- засвоєння слів різної звуко-складової структури (переважно дво- і трискладових);

- розвиток здатності фіксувати увагу до зміни граматичних форм слова шляхом порівняння й зіставлення іменників в однині й множині із закінченнями *-і, -и*, узгодження іменників в однині й множині з дієсловами, правильного вживання особових закінчень дієслів в однині й множині, добирати іменники до присвійних займенників *мій, моя, моє* і т.д.;

- складання простих розповідних речень за картинкою, за демонстрацією дій, за питаннями. Об'єднання декількох речень у невеликі оповідання. Вивчення текстів напам'ять.

5. Підготовка до аналізу звукового складу слова, що передбачає формування у дітей наступних навичок:

- виділення першого наголошеного звука в слові;



- аналіз і синтез ряду голосних;
- виділення останнього приголосного в односкладових словах типу *МАК, ТАНК*;
- аналіз і синтез оберненого складу типу *АП*;
- аналіз і синтез прямих складів типу *СА*;
- виділення голосного у положенні після приголосного (*кіт, мак, дуб*);
- повний звуковий аналіз і синтез слів типу *мак, суп, син*.

### **Формування вимови і підготовка до засвоєння грамоти**

Цей період триває близько півтора місяці. Основна увага в цей час приділяється:

- 1) оволодінню дітьми найбільш легкими для вимови звуками;
- 2) постановці звуків, які відсутні у мовленні дітей;
- 3) підготовці до звуко-складового аналізу слів.

Опорою під час роботи над розвитком фонематичного слуху має стати зорове сприйняття власної артикуляції, артикуляції логопеда та кінестетичні відчуття. З розвитком слухового сприйняття зорову опору на артикуляцію до кінця першого періоду навчання поступово зменшують.

Під час корекції звуковимови логопед вчить дітей вслуховуватися у мовлення, розрізняти й відтворювати окремі елементи мовлення, вміти втримувати в пам'яті матеріал, який діти сприймають на слух, чути звучання власного мовлення й уміти виправляти помилки. Усі ці завдання вирішуються в першу чергу шляхом усвідомлення власної вимови, відпрацьовування чіткої артикуляції окремих звуків. У процесі роботи з цими звуками діти вчаться спочатку відрізняти їх від звуків, далеких за звучанням, поступово переходячи до більш тонких диференціювань. Розрізненню звуків на слух приділяється особлива увага не тільки на першому, але й на наступних етапах навчання, тобто проводиться порівняння між звуками, схожими за акустико-артикуляційними ознаками, що правильно вимовляються дітьми. Зазначений вид роботи, поряд з розвитком артикуляційної моторики, сприяє завершенню процесу

фонемоутворення, який у дітей із ФФНМ затримується у розвитку. Усі звуки, артикуляція яких первинно сформована, включаються в склади, слова, речення, тексти, при цьому весь мовленнєвий матеріал має складатися із звуків, які всі діти правильно вимовляють.

З метою розвитку здатності зосереджувати увагу до звукової сторони мовлення й розвитку слухової пам'яті в системі навчання передбачаються спеціальні вправи, які можна розділити на дві групи.

Перша група вправ спрямована тільки на розвиток сприйняття мовлення – діти дають відповіді за допомогою дій, показу картинок (невербально). Ці вправи широко використовуються на початку навчання, коли активний словник слів, що складаються зі звуків, які дітьми правильно вимовляються, досить обмежений. Друга група вправ передбачає завдання не тільки на правильне сприйняття запропонованого матеріалу, але і на його відтворення.

Одним із провідних завдань цього періоду навчання є підготовка дітей до аналізу звукового складу слова. У цей час увага дошкільників залучається до окремих звуків і до звуків у складі слова. Поступово від уміння почути окремий звук у складі слова діти переходять до повного звукового аналізу найпростіших односкладових слів.

У системі навчання передбачена певна відповідність між звуками, що вивчаються, й тими або іншими формами аналізу.

*Етапи підготовки до аналізу:*

1. Уточнення артикуляції звуків [y],[a],[i], які використовуються для найбільш легкої форми аналізу – виділення першого голосного звука на початку слова. На матеріалі цих же звуків дітям дається перше уявлення про те, що звуки можуть бути розташовані в певній послідовності. Діти вимовляють поєднання зазначених звуків, наприклад: АУ або ІУА, потім визначають їх кількість та послідовність.

2. Аналіз і синтез оберненого складу типу *АП, УТ, ОК*. У цей час діти засвоюють звуки [п], [т], [к], вчатья виділяти останній приголосний з кінця слова (*кіт, мак*).

3. Виділення початкових приголосних і наголошених голосних з положення після приголосних (*мак, танк*). Аналіз і синтез прямого складу. У цей же час вивчають звуки [о] та [и], повторюються раніше пройдені звуки, засвоюється термін «голосний звук»).

4. Повний звуковий аналіз і синтез слів типу *мак, суп, син*.

Після зазначених вправ діти легко опановують терміни «звук», «слово», «голосний звук», «приголосний звук».

Протягом першого періоду навчання всі вправи, що стосуються аналізу й синтезу звукового складу слова, проводяться на матеріалі збережених приголосних звуків і голосних [а], [у], [о], [и].

Мовленнєвий матеріал на закріплення правильної вимови звуків за можливості добирається таким чином, щоб він одночасно сприяв розширенню й уточненню словника дітей, умінню правильно побудувати речення.

Незважаючи на те, що кількість звуків, які правильно вимовляються, у дітей обмежена, до кінця першого періоду з'являється можливість проводити деякі вправи, що залучають увагу дітей до зміни граматичних форм слова (добір іменників до присвійних займенників, утворення множини іменників, узгодження дієслів з іменниками за числами, тощо). У той же час починається робота над реченням. Діти складають речення за демонстрацією дій, за картинками, опорними словами; поширюють речення за навідними питаннями логопеда тощо.

З початку першого етапу навчання починається розвиток графічних навичок. Ці заняття проводять вихователі.

## **2.2. Другий період навчання**

*Друга половина листопада – перша половина лютого.*

*Фронтальні заняття – три рази на тиждень, індивідуальні й підгрупові – щодня.*

### **Напрями роботи на індивідуальних та підгрупових заняттях:**

1. Постановка й первинне закріплення звуків [ц], [т'], [б],[б'], [р], [р'], [ш], [д], [д'], [г'], [г], [б],[б'], [л], [ч] відповідно до індивідуальних планів дітей і планом фронтальних занять.

2. Подолання труднощів у вимові важких за структурою слів, що складаються із засвоєних дітьми звуків (*будівництво, прямокутник, космонавт* тощо).

3. Для дітей з елементами загального недорозвинення мовлення – формування зв'язного, граматично правильного мовлення.

### **Напрями роботи на фронтальних заняттях:**

1. Закріплення правильної вимови звуків: [с] (продовження), [с'], [з], [з'], [ц], [т'], [б], [б'], [д], [д'], [г], [г],[ш], [л], [ж], [р], [р'].

2. Розрізнення на слух звуків: [с-с'], [з-з'], [з-з'-с-с'-ж], [ц-т-с], [б-б'-п-п'], [т'-д'], [д-д'-т-т'-г-г'], [к-к'-д-д'], [ш-с-ж-щ], [л-л'-р-р'], [ж-з-ш], [р-р'-л-л'].

3. Диференціація звуків, що правильно вимовляються дітьми: [с-с'], [з-з'], [с-ц], [б-п], [д-т], [г-к],[г-х],[с-ш],[з-ж], [р-л], [р-р'-л-л'].

4. Під час закріплення правильної вимови зазначених звуків проводять роботу над формуванням у дітей наступних навичок:

- правильної вимови слів різного звуко-складової структури (переважно три-, чотирискладових зі складами різної структури);

- залучення уваги до зміни граматичних форм слова залежно від роду, числа, відмінка, часу дії, вживання іменників у різних відмінках, узгодження прикметників з іменниками за родами, числами, порівняння й зіставлення особових закінчень дієслів 1-ї та 3-ї особи однини та множини у теперішньому та минулому часі, узгодження числівників з іменниками тощо;

- залучення уваги до деяких способів словотворення (прикметників від іменників);

- складання речень за питаннями логопеда, за демонстрацією дій, за опорними словами; поширення речень за допомоги питань, уміння передавати за допомогою навідних питань зміст короткого оповідання; складання оповідання за картинкою, серією картинок, вживаючи слова у правильній граматичній формі; вивчення напам'ять віршованих текстів, скоромовок.

5. Аналіз і синтез звукового складу слова відбувається за наступними напрямками:

- поділ слів на частині (склади). Схема одно-, дво-, трискладових слів.
- звуко-складовий аналіз і схема односкладових слів типу *суп*; двоскладних слів типу *зуби*;
- звуко-складовий аналіз односкладових слів зі збігом приголосних на початку слова типу *слон*, *двоскладових слів типу миска*;
- перетворення слів шляхом заміни або додавання звуків (*сук - лук, сто - стон*).

6. Розвиток графічних навичок.

### **Формування вимови і підготовка до засвоєння грамоти**

Якщо протягом першого періоду навчання значна увага зверталася на закріплення й усвідомлення найбільш простих за артикуляцією звуків та на постановку звуків, то протягом другого періоду навчання поряд із подальшою постановкою звуків максимальна кількість часу приділяється на закріплення поставлених звуків і диференціацію звуків за наступними ознаками: глухі й дзвінкі ([ф-в], [с-з], [п-б], [т-д], [к-г], [ш-ж]; свистячі й шиплячі ([с-ш], [з-ж]; фрикативні й африкати ([с-ц]); плавні й вібранти ([л-р], [л'-р']); м'які й тверді ([с-с'], [з-з'] та ін.). Поступово включаючи у мовленнєвий матеріал занять нові звуки, у дітей не тільки розвивають здатність чітко і розбірливо вимовляти слова різної звуко-складової структури, а й удосконалюють навички словотворення та словозміни. Одночасно включаються різноманітні вправи на складання й поширення речень за питаннями, за опорними словами, за демонстрацією дій

тощо. Поступово в речення включаються прийменники, особливо ті, які не завжди правильно вживаються дітьми: *над, під, через, з-під, між, через*.

Наприкінці другого періоду навчання, коли діти вимовляють правильно майже всі звуки мовлення, в логопедичну роботу вводяться вправи на переказ більш складних текстів.

Комбінація тренувальних вправ на закріплення поставлених звуків з аналізом і синтезом звукового складу слів сприяє найшвидшому введенню в самостійне мовлення поставлених звуків.

Здійснюється підготовка дітей до навчання грамоти аналітико-синтетичним звуковим методом. Основною одиницею вивчення стає тепер не окремий звук у складі слова, а ціле слово. На початку другого періоду навчання дітей навчають ділити слова на склади. У якості зорової опори використовується схема, у якій довгою рисою або смужкою паперу позначені слова, короткими – склади. Зі смужок складають схеми одно-, дво-, трискладових слів, проводять різноманітні вправи для закріплення навички розподілу слів на склади. Далі діти опановують повним звуко-складовим аналізом односкладових (типу *мак*) і двоскладових (типу *зуби*) слів, складають відповідні схеми. На цьому етапі у схемах позначаються не тільки слова й склади, але й звуки. Діти засвоюють, що в слові стільки складів, скільки голосних звуків.

### **2.3. Третій період навчання**

*Друга половина лютого – травень.*

*Два фронтальні заняття зі звуковимови, два – з розвитку мовлення, одне з підготовки до навчання грамоти.*

#### **Напрями роботи на індивідуальних та підгрупних заняттях:**

Остаточне виправлення всіх недоліків мовлення відповідно до індивідуальних планів дітей і планом фронтальних занять.

#### **Напрями роботи на фронтальних заняттях:**

1. Закріплення правильної вимови звука [ч] и всіх раніше вивчених.

2. Розрізнення на слух: [ч-т-с-ш].

3. Диференціація звуків, що правильно вимовляються дітьми: [ч-т], [ч-с], [ч-ш].

4. Під час остаточного закріпленням правильної вимови всіх звуків мовлення працюють над:

- засвоєнням дітьми слів складної звуко-складового будови (*четвертий, електричний* і т.п.), вживання їх у самостійному мовленні;

- розвитком навичок зв'язного, фонетично й граматично правильного, виразного мовлення; розповідання за питаннями, за картинками, за серією картинок тощо.

5. Підготовка до навчання грамоти.

У цей період відбувається закріплення навички розподілу слів на склади й звуки, по'єднання звуків у склади й слова, триває робота зі схемою слів. Також проводиться членування речень на слова, визначення порядку слів у реченні. Закріплюється навичка визначення голосних і приголосних звуків (голосні утворюють склад, у слові стільки складів, скільки голосних звуків). Засвоюються практичним шляхом (на схемі речення) наступні правила правопису: роздільне написання одного слова від іншого, крапка вкінці речення, вживання великої букви у власних іменах і на початку речення.

Таким чином, упродовж корекційно-розвивального навчання дошкільнята із ФФНМ опановують правильною звуковимовою й диференціацією всіх звуків мовлення, у них формуються навички мовного аналізу та синтезу (поділ речень на слова та складання речень зі слів; складовий аналіз та синтез, звуковий аналіз та синтез), удосконалюється граматична будова мовлення, розширюється і уточнюється словниковий запас, розвиваються графомоторні навички письма.

**Контрольні завдання до теми:**

Завдання репродуктивного рівня

1. Назвати контингент логопедичної групи для дітей із ФФНМ за клініко-психологічною та психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих розладів.

2. Визначити тривалість корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку із ФФНМ в умовах логопедичної групи.

3. Сформулювати мету та провідні напрями логопедичної роботи з дітьми із ФФНМ.

4. Дати характеристику першому періоду корекційно-розвивального навчання з дошкільниками із ФФНМ.

5. Дати характеристику другому періоду корекційно-розвивального навчання з дошкільниками із ФФНМ.

6. Дати характеристику третьому періоду корекційно-розвивального навчання з дошкільниками із ФФНМ.

7. Розкрити послідовність та методику роботи над формуванням правильної звуковимови у різні періоди корекційно-розвивального навчання.

8. Розкрити послідовність та методику роботи над формуванням фонематичних процесів у різні періоди корекційно-розвивального навчання.

9. Розкрити послідовність та методику роботи над удосконаленням лексико-граматичної сторони мовлення у різні періоди корекційно-розвивального навчання.

10. Розкрити методику підготовки дітей із ФФНМ до засвоєння грамоти у різні періоди корекційно-розвивального навчання.

11. Назвати форми логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із ФФНМ та перерахувати особливості їх використання у корекційно-розвивальному процесі із зазначеною категорією дітей.

#### Завдання продуктивно-творчого рівня

1. Систематизувати особливості організації корекційно-розвивального навчання з дітьми дошкільного віку із ФФНМ. Результати оформити у таблиці.



**Особливості організації корекційно-розвивального навчання в  
логопедичній групі для дітей із ФФНМ**

Період логопедичної роботи	Тривалість	Завдання корекційно-розвивального навчання	Напрями логопедичної роботи		
			Індивідуальні та підгрупові заняття	Фронтальні заняття	Підготовка до засвоєння грамоти

2. Підготувати за запропонованою схемою розгорнутий конспект індивідуального, підгрупового або фронтального заняття (на вибір) з наочністю. Вміти провести фрагмент заняття.

ТЕМА: \_\_\_\_\_

МЕТА, ЗАВДАННЯ:

а) корекційні \_\_\_\_\_;

б) освітні \_\_\_\_\_;

в) розвивальні \_\_\_\_\_;

г) виховні \_\_\_\_\_.

Обладнання (дидактичний матеріал) \_\_\_\_\_.

Хід заняття

І. Організаційна частина ( __ хв)			
1.	Назва та опис завдання, гри	Мета проведення	Примітки
2.			
II. Основна частина ( _ хв)			
1.	Назва та опис завдання, гри		
2.			
III. Заключна частина ( _ хв)			
1			

### Теми для презентацій

1. Організація корекційно-розвивального навчання з дітьми із ФФНМ у першому періоді.
2. Організація корекційно-розвивального навчання з дітьми із ФФНМ у другому періоді.
3. Організація корекційно-розвивального навчання з дітьми із ФФНМ у третьому періоді.
4. Методика формування навичок звукового аналізу слів у старших дошкільників із ФФНМ.
5. Особливості організації корекційно-розвивальної роботи щодо підготовки старших дошкільників із ФФНМ до навчання грамоти.

### **Тема 9.: Організація та зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ**

#### *План*

1. Провідні принципи та стратегії надання корекційно-розвивальної допомоги дітям із ЗНМ.
2. Закордонні моделі надання корекційно-розвивальної допомоги дітям із недорозвиненням мовлення.
3. Методичні засади організації корекційно-розвивальної роботи в спеціальній групі для дітей із ЗНМ.

#### *Література*

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: Владос, 2000. – С. 148-211.
2. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф.Гаркуши. – М.: Сфера, 2007. – 72-98.
3. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб: Речь, 2006. – С. 317-333.

4. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. – К.: Освіта України, 2011. – С. 49-64.

5. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / За ред. Є.Ф.Соботович. – К.: Актуальна освіта, 2007. – С. 31-45

6. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. – К.: Актуальна освіта, 2013. – С. 110-138.

### **1. Провідні принципи та стратегії надання корекційно-розвивальної допомоги дітям із ЗНМ**

Загальне недорозвинення мовлення — це цілий комплекс, мовних, комунікативних, емоційних, соціальних проблем, що змінюють увесь життєвий уклад дитини. У дітей з нормальним перебігом мовленнєвого розвитку з того моменту, коли починає формуватися мовлення, з'являється не тільки новий спосіб спілкування, але й нова форма репрезентації внутрішнього світу, власних переживань. Олодіння мовленням дає можливість дитині через соціальну взаємодію набути соціальний досвід, пізнати закони соціальної взаємодії між людьми.

У багатьох дітей з недорозвиненням мовлення все це відбувається інакше, із запізненням, менш успішно, що пояснюється порушенням формування найважливішої у соціальному й психологічному плані функції - комунікативно-мовленнєвої. Усі види соціальної взаємодії як з дорослими, так і з однолітками відбуваються за допомогою вербальної комунікації. Оскільки в більшості дітей із ЗНМ вербальна комунікація порушена, це приводить тією чи іншою мірою до недостатньої соціальної успішності, низького соціального статусу, соціальної дезадаптації.

В логопедичній практиці особлива увага зосереджена на корекції та компенсації мовленнєвого дефекту у дітей із ЗНМ, при цьому практично не враховуються всі інші проблеми, переживання у їх житті. Враховуючи таке широке коло проблем, наявних у дітей із ЗНМ, надання допомоги слід розглядати як *абілітацію, тобто формування широкого кола здатностей, необхідних для нормальної життєдіяльності (О.Корнев).*

*Кінцевою метою абілітації є підвищення рівня адаптивності за рахунок опори на збережені функції, формування комунікативних навичок з урахуванням тих мовленнєвих і немовленнєвих можливостей, які наявні у дитини, створення резервних засобів комунікації й більш активного використання невербальних форм мислення.*

Саме поняття абілітації передбачає широкий підхід до формування комунікативно-мовленнєвих здатностей у дітей із ЗНМ.

Результатом узагальнення відомостей, що відносяться до методології абілітації дітей, що існують у вітчизняній логопедичній літературі, і досвіду, представленого в закордонних публікаціях, О.Корневим виділено принципи абілітації дітей з недорозвиненням мовлення.

**Комплексний підхід.** Даний принцип має на увазі організацію допомоги одночасно у декількох напрямках, що включають корекційно-розвивальну логопедичну допомогу, психологічну особистісно й когнітивно орієнтовану допомогу, психотерапевтичне й лікувально-профілактичне медикаментозне втручання. Ступінь комплексності у кожному конкретному випадку є різною і залежить від тяжкості недорозвинення мовлення, наявності психоорганічних, невротичних порушень, стану інтелектуальної діяльності тощо.

**Онтогенетичний принцип.** Передбачає врахування послідовності оволодіння закономірностями мови та мовлення в онтогенезі, індивідуальних стратегій та типологічних переваг в опануванні мовленнєвою функцією.

**Принцип діяльнісного підходу.** Його використання у формуванні мовленнєвих і мовних навичок передбачає використання природньо

мотивованих форм комунікативно-мовленнєвої діяльності. Найбільш адекватною для формування мовленнєвих навичок є комунікація в спільній діяльності дорослого й дитини, а також дитини з однолітками. Слід ураховувати той факт, що дитина регулярно проявляє себе в комунікативних ситуаціях двох типів: дитина-дорослий і дитина-дитина. З віком починають домінувати ситуації другого типу. Тому у корекційно-розвивальній роботі мають бути передбачені обидві комунікативні ситуації. У повсякденному спілкуванні найбільш затребуваним для дитини є розмовне мовлення, і в меншому ступені – літературне у формі монологічного, контекстного мовлення. Тому формування, вдосконалення й використання розмовного, діалогічного мовлення має стати самостійним завданням в абілітаційній роботі. Найбільш уживаною формою комунікації в повсякденній мовленнєвій практиці у дошкільників є емоційно забарвлений мотивований, невимушений діалог у спільній грі, у побутових ситуаціях або в режимних, моментах дошкільного закладу. Правильна організація корекційно-розвивальної роботи передбачає врахування й формування обох форм мовлення (діалогічного і монологічного).

**Принцип системності** у даному контексті має два аспекти: *діяльнісний та операціонально-функціональний*.

*Діяльнісний аспект.* Мовленнєві дії увляють собою складову частину діяльності спілкування, вони мотивовані комунікативними цілями й завданнями. У зв'язку із цим формування мовленнєвих навичок, операцій продукування мовлення має відбуватися в контексті природно мотивованої комунікативно-мовленнєвої діяльності. Це забезпечує більш високу ефективність, стійкість корекційних результатів і здатність перенесення засвоєних навичок у різні комунікативно-мовленнєві форми діяльності. Чим менше вік дитини, з якою проводиться корекційно-розвивальна робота, тим більш важливим є дотримання цих умов.

*Операціонально-функціональний аспект* принципу системності вказує на наявність взаємозв'язку між когнітивними, мовними й власне мовленнєвими

механізмами на операціональному рівні у процесі продукування мовлення. Відхилення у мовленнєвій поведінці у дітей із недорозвиненням мовлення є результатом впливу одночасно гностичних, праксичних і семіотичних «факторів» (у розумінні О.Лурія). Тому у процесі корекційно-розвивальної роботи необхідно враховувати всі три напрями.

**Принцип вибірконості** доповнює попередній принцип системного підходу. Він передбачає виділення у функціональній системі мови й мовлення відносно автономних функціональних підсистем, оцінку рівня зрілості кожної з них окремо, ступінь і якість їх дефіцитарності, враховуючи значущість негативних наслідків цієї дефіцитарності на даному етапі онтогенезу. Якщо принцип системності відноситься переважно до стратегії, то принцип вибірконості – до тактики: вибору найближчих за значенням «мішеней» і реалізації певних корекційно-розвивальних технологій.

**Принцип вибору психологічно оптимальної корекційної стратегії** з урахуванням причин, механізмів і ступеня тяжкості недорозвинення мовлення.

*Стратегія опори на імітацію.* Прийоми, побудовані на імітації, досить широко використовуються в логопедії. Це мотивоване значною роллю імітаційних механізмів у природньому засвоєнні мовлення. Однак, як було відзначено вище, цей механізм має різне значення у дітей різного віку. Особливо це помітно на різних стадіях мовленнєвого розвитку. Чим молодше дитина, тем більшу роль відіграє імітація. Залежно від сформованості мовлення у корекційно-розвивальній роботі використовують різні *імітаційні техніки*.

1. Імітація на сенсомоторному рівні (імітація окремих звуків, вигуків), яка відбувається поза гностичним і мовним рівнями. Дана форма імітації використовується у дітей з майже повною відсутністю мовлення. Такий елементарний рівень комунікації зазвичай передбачає двосторонню імітацію. Це стимулює імітаційну активність дитини, створює у неї ілюзію «спільного мовлення».

2. Викликання імітації на рівні мовленнєвих шаблонів - досить розповсюджений прийом як у педагогіці, так і в спонтанній материнській практиці. Ця стратегія використовується у роботі з дітьми, котрі володіють досить елементарними й недосконалими фразовими конструкціями. При цьому дорослий намагається мінімізувати варіабельність граматичних конструкцій, що використовуються під час спілкування з дитиною. Змінюється лексичне наповнення, але достатньо часто повторюються одні й ті ж синтаксичні конструкції.

3. Імітація на вищому рівні мовного програмування («антіімітація»). Дитині пропонується своєрідна мовна гра, у якій відповідь має бути граматично протилежною запитанню: актив перетворюється в пасив, пасив - в актив, наприклад, питання: «Таня вимила посуд?» Відповідь: «Ні, посуд був вимитий мамою». Питання: «Мишка була впіймана кішкою?» Відповідь: «Ні, кішка не піймала мишку». Близьким до цього прийому є імітація з доповненням або введенням нових членів речення. Дана стратегія може бути рекомендована дітям з низькою здатністю до мовленнєвої творчості на етапі введення складних і різноманітних граматичних конструкцій.

*Глобальна комунікативно-мовленнєва стратегія* - збагачення мовленнєвого середовища з опорою на адекватний віку, інтелекту й інтересам дитини комунікативний контекст. Дана стратегія, як правило, застосовується як фонові, не основні. Збагачення мовленнєвого середовища створює більші можливості для просування у мовленнєвому розвитку, але не гарантує цього. Велике значення має те, наскільки активно буде дитина включена в мовленнєвий контекст і наскільки психологічно актуальним для неї є змістовний аспект текстів, що становлять цей контекст. Дана стратегія може бути використана як основна під час профілактичної роботи з дітьми.

*Когнітивно-аналітична стратегія* - засвоєння граматичного правила на основі ряду зразків і пересення його на аналогічний мовленнєвий матеріал. Її використання є виправданим у роботі з дітьми із зниженням інтелектуальної

діяльності, у яких домінує аналітичний когнітивний стиль, особливо під час формування словотвору та словозміни. У цьому випадку логопед за допомогою спільного аналізу ряду типових прикладів виділяє типовий алгоритм, який пропонує застосувати дитині спочатку на простих словосполученнях, потім на більш складних, а пізніше - у спонтанному мовленні. Слабким місцем даної стратегії є небезпека відсутності переносу в спонтанне мовлення.

*Комунікативна ситуаційно-мотивуюча стратегія.* Під час використання даної стратегії створюються ігрові або побутові ситуації, семантика яких породжує необхідність використовувати в процесі спілкування фразове мовлення, певні синтаксичні або лексичні конструкції. Ситуації не мають бути явно дидактичними. Основна мета даної стратегії - стимулювати продукування висловлень (наприклад, якщо у дитини запізнюється формування фразових конструкцій), підвищувати мовленнєву активність, формувати діалогічне й зв'язне мовлення. Одним із шляхів створення таких ситуацій є спільне виконання дітьми завдання з розподілом між ними ролей, що змушує дітей домовлятися між собою, тобто вести інструктивний діалог.

## **2. Закордонні моделі надання корекційно-розвивальної допомоги дітям із недорозвиненням мовлення**

Більшість моделей надання допомоги дітям з недорозвиненням мовлення будується на існуючих теоріях засвоєння дитиною мови.

*1. Імітаційний підхід.* У 60-ті й 70-ті роки методика логопедичної роботи була побудована на повторенні дитиною за дорослим висловлень різного рівня складності. Пізніше імітацію почали використовувати разом із прийомами, коли під час діалогу з логопедом дитині пропонують відповісти на запитання за картинками. Якщо вона при цьому зазнає труднощів, то логопед пропонує допомогу, надаючи еталонні фрази-описи. Відрізняється від принципу орієнтації на схильність дитини до наслідування створенням елементів проблемної ситуації. Подальшим розвитком цього підходу стали методики, у яких логопеди



пропонували дітям зразки синтаксичних структур різної складності. Послідовно різні автори використовували наступні конструкції: а) суб'єкт-дієслово, б) дієслово-об'єкт, в) суб'єкт - дієслово-об'єкт. Стимулюючи синтаксичний розвиток, логопед у зразках, що надаються дітям, включає флексії більш високого рівня складності. У вітчизняній логопедичній літературі подібні прийоми використовуються й рекомендуються переважно у випадках важкого недорозвинення мовлення, хоча у тій чи іншій формі подібний підхід використовується й в інших, менш важких випадках.

2. *Моделюючий підхід.* Цей підхід схожий з імітаційним. Дитині надають зразок граматичної конструкції (модель), а вона повинна використовувати його під час самостійної побудови фраз, наприклад, за картинками. Модель пропонує логопед, або лялька, або комп'ютер. Цей підхід базується на когнітивній моделі оволодіння мовою. Використовуються й такі прийоми, коли логопед (або лялька, наприклад) навмисно продукує аграматичні фрази, і сам їх виправляє.

3. *Фокусована стимуляція.* Цей підхід досить близький до моделюючого підходу. Протягом серії занять із дитиною в різноманітний контекст (оповідання, діалоги, бесіди) вставляється граматична конструкція, яка має бути засвоєна. Цю конструкцію дитина багаторазово чує в однозначному за змістом контексті. Потім в ігровій ситуації у дитини стимулюють самостійне використання цієї граматичної конструкції.

4. *Навчання через ситуацію, середовище.* Останні 20 років спостерігається тенденція до використання у корекції більш природніх, реалістичних ситуацій, що збігаються з повсякденним життям дитини. Цей підхід відноситься до цієї категорії. Його використовують в ігровій ситуації. У природній ігровій формі в дитини створюють потребу висловитися. Ігрова ситуація підбирається таким чином, щоб мотивувати породження мовлення. Коли і як це відбудеться, вирішує дитина. Якщо буде потреба логопед допомагає дитині побудувати фразу. Якщо дитина правильно сформулювала прохання, то їй, наприклад, дають ту іграшку,

яку вона попросила. У цьому методі акцент робиться на стимуляції комунікативних актів.

5. *Підхід на основі комунікативно-мовленнєвої перебудови, трансформації, рекастингу.* Суть методу полягає в тому, що в ситуації діалогу з дитиною логопед, відповідаючи на її питання або репліки (адекватно темі, що була заявлена дитиною), повторює частину сказаного дитиною й включає у свою відповідь граматичну форму, якої необхідно її навчити. Мовленнєві репліки дорослого можна вважати рекастингом, якщо вони задовольняють наступним умовам:

- а) вони відповідають за змістом і предметною або подійною співвіднесеністю тому, що лежить в основі висловлювання дитини;
- б) вони виникають негайно після висловлювання дитини (у межах 3 сек.);
- в) містять синтаксичні зміни.

6. *Метод розгортання.* У цьому випадку використовується прийом, який інтуїтивно застосовують матері, розмовляючи зі своїми маленькими дітьми. Скорочене синтаксично висловлювання дитини, вони повторюють вже у граматично розгорнутому вигляді. Цей підхід близький до комунікативної трансформації.

### **3. Методичні засади організації корекційно-розвивальної роботи в спеціальній групі для дітей із ЗНМ**

Дошкільні заклади компенсуючого, комбінованого типу для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку та логопедичні групи у загальноосвітніх дошкільних закладах є складовою частиною безперервної освіти дітей, провідна роль яких полягає у вихованні, навчанні, розвитку дошкільнят, корекції та компенсації їх мовленнєвих недоліків та підготовці до навчання у школі. Організація корекційно-розвивального навчання в логопедичній групі для дітей із ЗНМ відбувається за затвердженими програмами, що визначають зміст, методичні та організаційні засади логопедичної роботи.

*Планування роботи з дітьми молодшого віку із ЗНМ здійснюється за програмно-методичним комплексом Ю.В. Рібуун «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ» та методичними рекомендаціями «Організація корекційно-відновлювальної роботи з дітьми молодшого віку із ЗНМ».*

### **Організація логопедичних занять**

Комплектація груп здійснюється відповідно до віку дітей (3 – 4 роки).

Наповнюваність логопедичних груп для дітей четвертого року життя із ЗНМ складає 8 – 10 осіб.

Тривалість перебування молодших дошкільників із ЗНМ у ДНЗ компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку встановлюється психолого-медико-педагогічною консультацією (ПМПК) в залежності від мети: вивчення чи проведення цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з урахуванням рівня мовленнєвого недорозвинення.

У перші два тижні вересня вчителем-логопедом здійснюється діагностика стану сформованості мовленнєвих та немовленнєвих процесів у молодших дошкільників із ЗНМ, заповнюється мовленнєва картка.

Основною формою корекційно-виховної роботи є логопедичне заняття, яке сприяє цілісному розвитку всіх компонентів мовленнєвої системи.

*Корекційно-розвивальні заняття (як підгрупові, так і індивідуальні) проводяться 5 разів на тиждень, за розкладом, складеним учителем-логопедом з урахуванням музичних, фізкультурних занять, занять вихователів і затвердженим завідувачем ДНЗ. Кількість та види підгрупових занять добираються вчителем-логопедом самостійно в залежності від психофізичних можливостей дітей.*

*Навчання дітей четвертого року життя із ЗНМ можна умовно поділити на три періоди:*

I період – вересень, жовтень, листопад;

II період – грудень, січень, лютий;

III період – березень, квітень, травень.

Підгрупові заняття проводяться з 3-4 дітьми. *Тривалість підгрупових занять складає 10-15 хв. і містить 2-3 завдання тривалістю по 4-5 хв.* Підгрупи комплектуються як за рівнем недорозвинення мовлення, так і за ступенем психофізичного розвитку в залежності від завдань різних етапів навчання. Склад підгруп протягом року може змінюватись (перекомплектовуватись) в залежності від конкретних завдань, мети того чи іншого періоду навчання та індивідуальної успішності кожної дитини.

Тривалість індивідуальних занять не повинна перевищувати 10 хв. Особливо на початкових етапах роботи вчителю-логопеду доцільно замінювати індивідуальні заняття живим спілкуванням з дітьми, брати участь в організації та проведенні режимних моментів, прогулянок шляхом розучування рухливих ігор з мовленнєвими завданнями, що сприяє швидшому встановленню контакту з дошкільниками, налагодженню довірливих стосунків з кожною дитиною зокрема. На подальших етапах навчання індивідуальні заняття проводяться з метою уточнення вимови звуків раннього онтогенезу, вироблення правильних артикуляцій і постановки звуків.

***Планування роботи з дітьми середнього віку із ЗНМ здійснюється за програмно-методичним комплексом Л.І. Трофименко «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ».***

### **Організація логопедичних занять**

Подолання мовленнєвих порушень у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення II-III рівня відбувається в межах корекційного навчання у середній групі спеціального дошкільного закладу, що розраховане на 1 навчальний рік.

Логопедичні заняття є основною формою корекційного навчання і спрямовуються на систематичне формування, розвиток та корекцію всіх компонентів мовленнєвої системи.

Перші два тижні вересня відводяться на логопедичне обстеження.

*Корекційні заняття проводяться 5 разів на тиждень (щоденно) за розкладом, який складає логопед з урахуванням занять інших педагогів дитячого закладу. На логопедичні підгрупові заняття відводиться 20-25 хв. у першій половині дня. Логопед комплектує групи за принципом однорідності рівня мовленнєвого порушення та структури мовленнєвого дефекту.*

Рекомендована кількість дітей у підгрупах - 3-5 осіб.

*Логопед проводить 4 підгрупові заняття на тиждень з розвитку лексики, граматики, зв'язного мовлення та з розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення. Останні виносяться окремо з огляду на те, що відбір дітей для цих занять відбувається не тільки за рівнем мовленнєвого розвитку, а й за станом сформованості фонетико-фонематичної сторони мовлення. Засвоєння мовленнєвого матеріалу на підгрупових фонетико-фонематичних заняттях узгоджується з матеріалом, що використовується на лексико-граматичних заняттях. Уточнення, постановка, автоматизація, диференціація звуків проводяться на індивідуальних заняттях щодня за індивідуальним графіком логопеда. Тривалість індивідуального заняття 10-15 хв.*

*З другого півріччя мовленнєві можливості дітей збільшуються, тому розвиток зв'язного мовлення поєднується з розвитком граматичної сторони мовлення. Види занять, їх кількість та тематика встановлюється логопедом з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.*

Мовленнєвий матеріал для проведення корекційних занять добирається логопедом за наступними критеріями:

— відповідно до матеріалу, який вивчається на інших заняттях (розвиток мовлення, ознайомлення з навколишнім, формування елементарних математичних уявлень тощо);

— відповідно до завдань корекції мовленнєвої діяльності дітей згідно із зазначеними програмними вимогами;

— відповідно до потреб додаткового відпрацювання (закріплення) матеріалу з кожною дитиною на індивідуальних заняттях.

*Планування роботи з дітьми старшого віку із ЗНМ здійснюється за програмно-методичним комплексом Трофименко Л.І. «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» та методичними рекомендаціями «Організація корекційно-відновлювальної роботи з дітьми старшого віку із ЗНМ».*

### **Організація логопедичних занять**

Корекційні заняття логопеда проводяться щодня в ранкові години. Логопед проводить наступні типи занять:

- 1. Формування лексико-граматичних засобів мовлення, зв'язного мовлення (2 рази на тиждень).*
- 2. Розвиток фонетико-фонематичної системи мовлення (1 раз на тиждень).*
- 3. Навчання грамоти (1 раз на тиждень).*

За формою проведення логопедичні заняття поділяються на:

- фронтальні (грамота);
- підгрупові (усі інші), тривалість заняття 25-30 хв.;
- індивідуальні, тривалість заняття 15 хв.

Один день на тиждень відводиться для індивідуальної роботи.

*У другій половині дня виділяється 30 хвилин на корекційну роботу вихователя з підгрупою або з окремими дітьми за завданням логопеда (щоденно).* Усе навчання проводиться поетапно, кількість занять залишається постійним протягом усього навчального року. Логопедичні заняття будуються з урахуванням послідовності етапів розвитку лексичної, граматичної сторони мовлення і зв'язного висловлювання. Логопед добирає до кожного заняття відповідний дидактичний, мовленнєвий, ілюстрований матеріал з урахуванням теми і мети заняття на даному етапі. При цьому **зміст дібраного матеріалу жорстко не пов'язується з конкретною лексичною темою.** На лексичні теми орієнтується вихователь, під час яких збагачується, уточнюється словниковий запас дітей.

На корекційних заняттях (в залежності від виду) логопед окреслює наступні завдання:

- 1) формування узагальнювальної функції слова;
- 2) формування, уточнення і диференціація різних типів лексичних значень;
- 3) підготовка дитини до самостійного практичного використання слів із зазначеним значенням;
- 4) орієнтування на слово як одиницю речення;
- 5) формування практичних навичок словозміни і словотвору;
- 6) розвиток здатності до розуміння синтаксичних значень;
- 7) уведення в самостійні висловлення дітей сформованих умінь та навичок, розвиток зв'язного мовлення.

*Логопедичні заняття з формування фонетико-фонематичної системи мовлення* будуються з урахуванням звуковимовної сторони мовлення дітей. На цих заняттях передбачається:

- 1) уточнення правильної звуковимови, розвиток кінестетичних відчуттів;
- 2) розвиток слухової уваги до звукового оформлення мовлення;
- 3) формування фонематичних уявлень;
- 4) формування слухової пам'яті, слухового контролю;
- 5) розвиток навичок фонематичного аналізу.

*Навчання грамоти* проводиться на матеріалі звуків, що правильно вимовляються, у наступних напрямках:

- 1) звуковий та складовий аналіз і синтез;
- 2) знайомство з буквами;

Отже, під час організації корекційно-розвивального навчання дітей дошкільного віку із ЗНМ потрібно враховувати принципи логопедичного втручання, інтелектуальні, мовні можливості дітей та особливості їх індивідуальної стратегії мовленнєвого розвитку.

**Контрольні завдання до теми:**

### Завдання репродуктивного рівня

1. Дати характеристику комунікативно-мовленнєвим порушенням у дітей із ЗНМ.
2. Розкрити значення абілітаційної роботи з дітьми із ЗНМ.
3. Охарактеризувати сутність комплексного підходу до подолання ЗНМ.
4. Розкрити загальнодидактичні та спеціальні принципи корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ.
5. Визначити сутність стратегії «опори на імітацію».
6. Дати характеристику глобальній комунікативно-мовленнєвій стратегії.
7. Розкрити сутність когнітивно-аналітичної стратегії.
8. Пояснити, в чому полягає особливість реалізації комунікативної ситуаційно-мотивуючої стратегії.
9. Розкрити закордонні моделі надання корекційно-розвивальної допомоги дітям із недорозвиненням мовлення.
10. Охарактеризувати особливості організації корекційно-розвивального навчання з дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ.
11. Розкрити особливості організації корекційно-розвивального навчання з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ.

### Завдання продуктивно-творчого рівня

1. Зробити порівняльний аналіз корекційних стратегій у роботі з дітьми із ЗНМ. Результати оформити у вигляді таблиці.

Таблиця

#### **Порівняльний аналіз корекційних стратегій у роботі з дітьми із ЗНМ**

<i>№</i>	<i>Назва корекційної стратегії</i>	<i>Мета</i>	<i>Сутність</i>



2. Пояснити, як реалізується діяльнісний та операціонально-функціональний аспекти принципу системності.

3. Зробити порівняльний аналіз особливостей організації корекційно-розвивального навчання з дітьми із ЗНМ середнього та старшого дошкільного віку. Результати оформити у вигляді таблиці (форма таблиці довільна).

#### Теми для презентацій

1. Порівняльна характеристика корекційних стратегій у роботі з дітьми із ЗНМ.

2. Порівняльна характеристика закордонних моделей надання корекційно-розвивальної допомоги дітям із недорозвиненням мовлення.

3. Порівняльна характеристика лексичного та лексико-граматичного підходів до планування логопедичних занять в групі для дітей із ЗНМ.

### **Тема 10.: Методичні рекомендації з розвитку мовлення дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗНМ**

#### *План*

1. Формування лексичної сторони мовлення.
2. Формування граматичної сторони мовлення.
3. Формування та розвиток слухового контролю.
4. Формування зв'язного мовлення.
5. Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення.
6. Підготовка до навчання грамоти.

#### *Література*

1. Організація корекційно-відновлювальної роботи з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: збірка практичних матеріалів творчої групи вчителів-логопедів дошкільних закладів / Під ред. Н.В. Азовської. – Херсон 2009. – 141 с.

2. Трофименко Л.І. Дослідження особливостей формування лексичного значення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення/ Л.І. Трофименко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: науково-методичний збірник. – Вип. 4. – 2002. – С. 276-279.

3. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є.Ф.Соботович. – К.: Актуальна освіта, 2007. – 120 с.

4. Трофименко Л.І. Методологічні засади корекційно-попереджувального навчання дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ / Л.І. Трофименко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2010. - Вип. 1. - С. 306-311. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ооор\\_2010\\_1\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ооор_2010_1_47)

## **1. Формування лексичної сторони мовлення**

Логопедична робота з цього розділу відбувається за такими *напрямами*:

1. Формування різних рівнів лексичних узагальнень.
2. Засвоєння різних лексико-семантичних мовних явищ.
3. Формування морфологічної системи словотворення.
4. Формування лексичної системності.

Розкриємо особливості корекційно-розвивального навчання за кожним напрямом.

### ***1.1. Формування різних рівнів лексичних узагальнень***

Засвоєння узагальнювальної функції слова має декілька етапів: засвоєння категоріального значення, контекстуально зумовленого значення, кумуляція (накопичення) варіативних значень одного і того самого слова, перенос засвоєного значення на схожу, але не ідентичну ситуацію, і на цій основі засвоєння узагальненого лексичного значення. Кожен з цих етапів забезпечується певними знаковими операціями із семантичними одиницями

мови, Зважаючи на це, Л.Трофіменко пропонує поетапне формування узагальнювальної функції слова.

*1 етап. Уточнення категоріального значення слова*

Метою цього етапу є уточнення і накопичення елементарного словника дітей.

Для досягнення зазначеної мети використовуються вправи на уточнення, розуміння та використання слів із конкретним значенням (іменники, прикметники, дієслова), що позначають ряди однорідних предметів чи явищ. Наприклад, обрати картинки, на яких намальовані м'ячі (різного кольору, розміру); показати на картинці зображені великі або маленькі предмети; назвати великі або маленькі предмети тощо.

*2 етап. Засвоєння контекстуально зумовленого значення слова*

У процесі розвитку розуміння і засвоєння лексичного значення слова, особливо з абстрактним значенням типу *бідний, добрий, злий, хоробрий*, дітям пропонується послухати ряд текстів (казки, вірші, фрази), у яких розкривається значення слова (або відтінки значення певного слова). Наприклад, бідний, тому що в нього нічого немає; бідний, тому що голодний; бідний, тому що потрапив у неприємну історію тощо.

Після читання кожного тексту педагог виявляє розуміння дітьми його змісту за допомогою питань і просить пояснити значення заданого слова, виходячи зі змісту прочитаного тексту, дібрати слово близьке чи протилежне за значенням тощо.

*3 етап. Кумуляція значень слова*

Важливим етапом роботи є не тільки формування в дитини варіативного значення слова в контексті, але й організація спостереження за використанням цих варіативних значень та їхньому нагромадженню в пам'яті дитини (кумуляція). Діти згадують і запам'ятовують прочитані їм напередодні тексти. Наприклад, педагог ставить питання : “Про кого ви слухали вірш (казку)? Які

вони були всі? Що означає *бідна лисичка, бідний зайчик, бідна дівчинка*? Кого ви ще можете так назвати?”

На цьому етапі можна не тільки актуалізувати різні варіативні значення слова в прочитаних раніше текстах, але і підвести дитину до переносу цих значень на подібні, але не ідентичні ситуації. Розумова операція переносу сприяє узагальненню різних смислів одного і того самого слова. З цією метою проводиться наступний етап.

#### *4 етап. Перенос засвоєного значення*

Після того, як діти засвоїли різні відтінки слова у контекстах, їм пропонується послухати інші тексти, що не містять такого слова, але ситуація припускає використання саме цього слова для її позначення.

На основі проведеної роботи діти підводяться до засвоєння інваріантного узагальненого лексичного значення слова, оволодіння яким відбувається в старшому дошкільному віці.

Аналогічна робота проводиться з іншими словами з абстрактним значенням, наприклад, *добрий, жадібний, хитрий* тощо, які в різних контекстах набувають різних відтінків значення.

### ***1.2. Засвоєння різних лексико-семантичних мовних явищ***

#### *Засвоєння антонімічних значень*

Робота над антонімами привчає дітей до зіставлення предметів та явищ за різними ознаками: часовими і просторовими відношеннями, за величиною, кольором, вагою тощо. Таким чином, у дітей розвивається розумова операція порівняння, що забезпечує формування лексичних узагальнень більш високого рівня. Крім того, така робота сприяє актуалізації таких частин мови, як дієслова, прикметники, якими збіднене експресивне мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Засвоєння антонімії вимагає сформованості у дитини уміння виділяти подібне і різне в предметах та явищах, у різних видах практичної діяльності. Виходячи з цього, найбільш легко засвоюються дітьми антоніми, що позначають

протиставні сенсорні ознаки. Наприклад, антоніми, виражені якісними прикметниками або прислівниками (*м'який – твердий, високий – низький, широко – вузько*).

Словник антонімів, виражений дієсловами, також є досить великим (*говорити – мовчати, брати – давати, вилити – наливати*). Однак слід зазначити, що на засвоєння цього виду антонімів значний вплив має сформованість у дітей значень словотворчих морфем і, передусім, префіксів (*виходить – заходить, наливає – виливає*).

У роботі із засвоєння антонімії варто враховувати наступні фактори:

– поєднання роботи із формування значень антонімів з розвитком сенсорних функцій і наочно-дійових форм пізнавальної діяльності, у процесі якої дітей вчать виділяти загальне та різне в предметах і явищах навколишнього середовища;

– пропедевтична робота з розвитку значення словотворчих морфем та похідного значення слова;

– наявність необхідного рівня сформованості у дитини лексичних узагальнень хоча б на рівні розуміння контекстуально зумовлених значень слова та їх переносу на аналогічні явища дійсності.

*Засвоєння синонімії відбувається у такій послідовності:*

1. Засвоєння синонімічних значень.
2. Актуалізація слів-синонімів.
3. Уточнення та диференціація значень відносних синонімів.
4. Корекція словника на основі формування лексичної сполучуваності слів.

*Засвоєння багатозначності слів*

Цей етап є одним із напрямів логопедичної роботи, у процесі якого продовжується уточнення та розвиток контекстуального значення слова. Розуміння й уточнення багатозначності слова проводиться як під час визначення розуміння значення іменників, так і у процесі визначення розуміння

контекстуального значення прикметників і, особливо, дієслів. Лексичну основу становлять слова, що позначають зовнішні і внутрішні якості предмета, почуття, стану, способу дії, виражені прикметниками, дієсловами (*добрий, бідний, розумний, свіжий, грає, йде, горить* тощо), а також деякі багатозначні іменники (*шляпка, ніжка*). Такий вибір зумовлений тим, що словесні поняття із наведеними значеннями формуються складніше, ніж поняття з більш конкретним значенням, які є у словнику дитини зазначеної категорії, такі як *м'яч, чашка, великий, зелений, спить, їсть*. Обрані нами слова відповідають програмним вимогам з розвитку словника дітей з нормальним мовленнєвим розвитком.

Робота проводиться у наступній послідовності.

Дітям середнього дошкільного віку доступне розуміння деяких багатозначних дієслів, наприклад, *йде*.

На початкових етапах відпрацьовуються найбільш продуктивні конкретні значення слова (*йде хлопчик*), потім контекстуальні значення, менш продуктивні (*йде потяг*), і після цього – переносні значення (*йде дощ*).

Для того, щоб дитина у старшому дошкільному віці змогла зрозуміти деякі переносні значення слова, у середній групі можна познайомити її зі змістом слова в його прямому значенні в різних контекстах. Тільки знання різноманітних відтінків значення слова забезпечує можливість розуміння його переносного значення.

Одним із способів пояснення контекстуально зумовлених значень багатозначного слова є добір до нього синонімів (дитину просять сказати по-іншому, тобто пояснити названу ситуацію іншими словами). Наприклад, *добрий медок–смачний, солодкий, бідна дівчина–нещасна, жаль її, йде дощ–капає, ллється*.

### **1.3. Формування морфологічної системи словотворення**

У ході спеціально організованого навчання дітей із ЗНМ необхідно звернути основну увагу на:

- організацію системи продуктивних словотворчих моделей;
- формування різних типів морфологічних значень;
- формування практичного морфологічного аналізу;
- утворення за аналогією;
- привертання уваги до граматичного оформлення мовлення.

Для реалізації цих напрямів Л.Трофименко пропонує використовувати спеціально розроблений алгоритм формування у дітей розумових дій і операцій з мовними знаками (за О. Шахнарович) у модифікованому й адаптованому варіанті для роботи з дітьми дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня (Л. Бартенева, Є. Соботович, Л. Трофименко).

1. Визначення спільного в значенні похідних слів.
2. Визначення загального звучання словотворчих афіксів.
3. Присвоєння значення виділеній морфемі.
4. Утворення слів за аналогією.
5. Класифікація похідних слів за значенням.

Починати роботу необхідно на матеріалі морфем, що у процесі нормального онтогенезу формуються першими і тому легше засвоюються дітьми.

1. Суфікси іменників зі значенням пестливості (**-очк, -ичк, -чик, -ик, -к, -оньк, -еньк**: *зірочка, носик, стільчик, бабусенька*), недорослості (**-ат, -ят, -к**: *лисеньятко, каченьятко, лисенята, каченята*).
2. Префікси дієслів зі значенням протилежності дій (**за – ви, на – ви, при – від**: *заходить – виходить, наливає – виливає*).
3. Префікси дієслів доконаного та недоконаного виду (**на-, з-, по-, про-**: *малював – намалював, будувала – збудувала*).
4. Суфікси прикметників зі значенням присвійності (**-ин, -ов**: *бабусин, зайчикова*).

Спочатку корекційна робота організовується на матеріалі слів з однаковими морфемами.

### 1. Визначення спільного в значенні слів.

Визначення спільного в значенні похідних слів відбувається шляхом порівняння похідних і основних слів за звучанням та значенням (послухати слова і визначити, які предмети вони позначають: великі або маленькі (з опорою на наочність), наприклад: *вазон – вазончик, помідор – помідорчик, барабан – барабанчик* . Якщо дитина розуміє значення цих слів, то на практичному рівні вона може зіставити пред'явлені слова і за звучанням.

### 2. Визначення загального звучання словотворчих афіксів.

На цьому етапі відбувається підготовка дітей до морфологічного аналізу на практичному рівні. Наприклад, доповнити слова, ропочаті педагогом (з опорою на наочність:). *паль – чик, зай – чик, стіль – чик, м'я – чик, хліб – чик.*

### 3. Присвоєння значення виділеній морфемі.

Це сприяє розвитку у дітей уміння визначати значення морфем, виділеної на попередньому етапі, а також спрямованості уваги на морфологічний склад слова, виділення словоутворюючої морфемі на практичному рівні. Наприклад: *зайчик, пальчик, хлопчик, перчик* – це щось велике, чи маленьке? Що тобі про це підказало, яка частинка слова? (*Хлібниця, цукорниця, цукерниця* означає те, що їдять, чи те, куди кладуть хліб, цукор, цукерки? Що тобі про це підказало?).

### 4. Утворення слів за аналогією .

4.1. Утворення слів без зміни звукової структури кореня похідного слова (*слон – слоник, ваза – вазочка*).

4.2. Утворення слів зі зміною звуків у корені слова (*кіт – котик, нога – ніжка*).

4.3. Утворення асемантичних (безглуздох) слів. Цей етап необхідний для того, щоб закріпити вміння дитини переносити сформоване значення на нові ситуації дійсності навіть у тих випадках, коли наведені слова не існують у мові, або дитина не знає значення слів (*вутина – вутиночка, сутим – сутимчик*).

### 5. Класифікація похідних слів за значенням.



Для розуміння диференційованого значення засвоєних морфем дітям пропонується розкласифікувати слова. Здійснюється це за допомогою вправ, ігор, у процесі яких, наприклад, діти вибирають малюнки за інструкцією (ти вибираєш великі предмети, а ти – маленькі).

Зазначений алгоритм доцільно використовувати і для формування усіх зазначених вище значень словотворчих морфем іменників.

Після завершення роботи на матеріалі іменників за описаним вище алгоритмом відпрацьовуються значення суфіксів прикметників.

#### ***1.4. Формування лексичної системності***

Формування лексичної системності тісно корелює з поняттям про асоціативні і семантичні поля слів. Сформованість різних типів семантичних зв'язків слів зумовлює не тільки швидкість і точність оперування значенням, але й у значній мірі визначає рівень пізнавальних можливостей дитини в цілому.

Формування лексичної системності є досить тривалим процесом. У нормі воно відбувається у ході спонтанного мовленнєвого розвитку дітей. Однак у дошкільників з порушеннями мовлення цей процес вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи.

Основні напрями формування лексичної системності.

##### *1. Формування синтагматичних зв'язків слів*

Формування синтагматичного типу зв'язків слів передбачає включення його у синтагми різних рівнів: словосполучення, речення, текст. Словосполучення, як синтаксичне утворення, тісно пов'язане і з лексичною, і морфологічною системами мови. Оволодіння словосполученням у онтогенезі дозволяє розширювати і закріплювати синтагматичні зв'язки між словами, валентності слів, сприяє засвоєнню і закріпленню правил граматичної будови мовлення, є умовою для засвоєння більш складної структури речення. Дітей із ЗНМ вчать добирати слова та об'єднувати їх у словосполучення:

- іменник + дієслово (*кішка спить*);
- дієслово + іменник у знахідному відмінку без прийменника (*їсть кашу*);

- прикметник + іменник у називному відмінку  
(*червоний помідор*);
- іменник + прикметники якісні та відносні  
(*цукерка солодка, м'яч гумовий, хвіст собачий*);
- дієслово + іменник у давальному, орудному відмінках без прийменника  
(*несе мамі, їсть ложкою*);
- дієслово + прислівник (*їде швидко*);

## 2. Формування парадигматичних зв'язків слів

Оволодіння парадигматичним типом смислових зв'язків слів ґрунтується на вмінні дітей визначати подібність і поєднувати у логічні групи предмети та явища за різними ознаками: сенсорними (колір, величина, форма), внутрішніми якостями та властивостями, функціональним використанням тощо. З цією метою дітям пропонуються вправи на групування предметів за загальними ознаками.

## 3. Зміна домінуючого типу асоціативних зв'язків

Найбільш точне уявлення про домінуючий тип словесних асоціацій а, отже, і про тип семантичних зв'язків слів, можна одержати у ході виконання дітьми завдань, побудованих з використанням принципу вільних асоціацій. Тому на завершальному етапі корекційної роботи ми рекомендуємо використовувати подібні завдання для виявлення динаміки розвитку домінуючих асоціацій у дітей та їх корекції.

Робота проводиться за наступною схемою:

– виконання завдань, заснованих на принципі спрямованого асоціативного експерименту для відпрацювання відповідного типу семантичного зв'язку (*Я буду називати тварин, а ти скажи, хто як пересувається: заць, змія, сорока, риба, лисиця, слон*);

– виконання вправ з комбінованим використанням вільного і спрямованого асоціативних експериментів (завдання починаються з вільних асоціацій і, якщо їхній характер не відповідав необхідному рівневі, педагог починав використовувати елементи спрямованого асоціативного експерименту);

– проведення завдань з використанням вільного асоціативного експерименту (*Я буду називати слова, а ти до них добери свої*).

## **2. Формування граматичної сторони мовлення**

У цьому розділі корекційно-розвивального навчання з дітьми середнього та старшого дошкільного віку із ЗНМ відпрацьовуються два провідні напрями:

- 1. Формування системи морфологічної словозміни.*
- 2. Формування синтаксичної сторони мовлення.*

### **2.1. Формування системи морфологічної словозміни**

*Розуміння та порівняння в імпресивному мовленні словоформ*

Робота розпочинається з диференціації корелюючих словоформ під час попарного (потім врозсіп) пред'явлення мовленнєвого та наочного матеріалу:

- категорія числа;
- категорія виду;
- категорія часу;
- категорія роду.

#### *1. Засвоєння категорії числа*

У роботі використовуються числові форми різних частин мови:

- іменники чоловічого роду (*столи, гриби, огірки, м'ячі, їжаки, кубики*);
- іменники жіночого роду (*ложки, шапки, редиски, ляльки*);
- дієслова, узгоджені у числі з іменниками (*хлопчики йдуть – хлопчик іде, дівчинка співає – дівчатка співають*).

– прикметники, узгоджені з іменниками (*червона квітка – червоні квітки, великий м'яч – великі м'ячі*).

#### *2. Засвоєння категорії виду дієслова*

У процесі засвоєння граматичної категорії виду дитина має навчитися добирати форми доконаного і недоконаного виду дієслів. Така робота відрізняється від аналогічної з формування словотворення, оскільки під час

словозміни ставиться завдання змінити не значення слова за допомогою префіксів, а тільки його форму (*малює – намалював, поливає – полив*).

### 3. Засвоєння категорії часу дієслова

У процесі формування категорії часу дієслова відпрацьовується теперішній, минулий та майбутній часи на практичному рівні з опорою на наочність у процесі дій та запитань педагога (*що я буду робити? – ви будете малювати, що я роблю? – ви малюєте, що я робила? – ви малювали*).

### 4. Засвоєння категорії роду іменника, прикметника, дієслова

Граматичне оформлення прикметників відбувається з урахуванням форм жіночого, чоловічого та середнього роду в узгодженому словосполученні з іменником (*червона квітка – червоне яблуко – червоний м'яч*).

Робота з формування граматичних категорій проводиться за спільними напрямками:

1. Розвиток розуміння граматичних категорій в імпресивному мовленні (їх диференціація при пред'явленні попарно, врозсіп). Попарне пред'явлення мовленнєвого матеріалу забезпечує високий ступінь концентрації уваги на граматичному оформленні слів, що дозволяє точно оцінити міру розуміння дітьми використовуваної граматичної категорії. На наступному етапі виконуються вправи з пред'явленням однотипного матеріалу врозсіп (одночасно пред'являються 2-3 пари малюнків). У випадку, коли діти зазнають труднощів, доречно організувати роботу з розвитку концентрації уваги та розширення її обсягу, поступово збільшуючи кількість об'єктів від 2 до 5-7, що одночасно пред'являються.

2. Диференціація та практичне засвоєння морфологічної словозміни в експресивному мовленні (за алгоритмом словотворення).

3. Використання набутих граматичних мовних знань у процесі опосередкованого визначення граматичної форми головного слова за граматичною формою узгодженого слова.

Програмна реалізація зазначених напрямів відбувається наступним чином: спочатку формується здатність дитини розуміти та порівнювати словоформи на рівні імпресивного рівня, а потім дітей вчать використовувати морфологічну словозміну в експресивному мовленні.

Засвоєння більшості граматичних категорій може відбуватися двома шляхами:

1. Оволодіння словоформою в готовому вигляді (словоформа як окреме слово).
2. Оволодіння словоформами на основі морфологічного моделювання (основа слова + морфема = певна граматична форма будь-якого слова: *м'яч + і = м'ячі, ваз + и = вази*).

У запропонованій методиці використовується другий спосіб, оскільки він є більш продуктивним. За психологічною структурою алгоритм словозміни подібний до алгоритму словотворення, який представлено у розділі з формування системи словотворення:

- а) визначення загального семантичного значення слів;
- б) визначення загального звучання морфем;
- в) присвоєння значення виділеній морфемі;
- г) утворення слів за аналогією;
- д) диференціація слів за значенням.

Зазначений алгоритм пропонується використовувати і для формування інших значень граматичних категорій іменників, прикметників, дієслів.

3. Використання набутих граматичних мовних знань у процесі опосередкованого визначення граматичної форми головного слова за граматичною формою узгодженого слова. На цьому етапі діти добирають необхідне слово, визначають, про кого йдеться: про дівчинку, чи про хлопчика (*поливала-поливав*).

Після того, як сформовано та закріплено вміння визначати рід прикметників на практичному рівні, подальша корекційна робота має бути

спрямована на визначення роду прикметників шляхом узгодження його з іменниками. У результаті формується дія слухового контролю. Ці види роботи сприяють залученню уваги до граматичного оформлення фрази, запобігаючи в такий спосіб виникненню аграматизмів.

### *5. Засвоєння категорії відмінка іменника*

У роботі з опанування значень відмінкових форм іменників враховується онтогенетична послідовність появи їх у дошкільників (форми називного, знахідного, родового, давального, місцевого, орудного відмінків у прийменникових та безприйменникових конструкціях).

#### *Засвоєння прийменниково-відмінкових конструкцій*

Спочатку відпрацьовуються прийменники із яскраво вираженим конкретним значенням (*у (в), на, під*), а потім більш складні прийменники, значенням яких недостатньо засвоєне або недостатньо диференціюється дітьми із ЗНМ II-III рівня (*над, з (із)*).

У процесі розуміння значень (місце знаходження предмета, його напрямок тощо) необхідно сформулювати у дітей правильне уявлення:

- про смислове (семантичне) значення прийменників (виконання доручень педагога);
- про граматичне значення прийменників (навичка прийменникового керування: *куди ти поклав книжку?*);
- про значення прийменників у складі словосполучення (*Куди іде Сашко?*).

Розпочинати цю роботу варто на матеріалі знахідного відмінка (в значенні напрямку дії).

Для реалізації використання граматичних морфем у процесі вживання висловлювань використовуються спеціальні практичні завдання. З цією метою дітям пропонується додавати одні і ті самі слова у відповідній граматичній формі в контексті (спочатку з опорою на наочність, потім без неї). Наприклад, *Пригоди червоного м'яча*.

## **2.2. Формування синтаксичної сторони мовлення**

Робота над синтаксичною стороною мовлення ґрунтується на основі корекції функцій та операцій, організації їх взаємодії у процесі сприймання та утворення висловлювань з урахуванням труднощів, що виникають у дітей із ЗНМ.

### *1. Формування синтаксичних значень.*

До цього виду роботи входить декілька етапів.

1.1. Розуміння дитиною смислових зв'язків між словами у реченні. З цією метою педагог ставить запитання до різних членів речення. У процесі виконання завдань такого типу формується вміння диференціювати ці питання до підмета, присудка, додатка, обставини. Першочергово ставляться одні і ті самі запитання, щоб однорідність значення відмінка полегшила дитині його засвоєння. Наприклад, логопед ставить до дитини однотипні запитання, які вимагають у відповіді вживання іменника у знахідному відмінку однини: *“Що їсть хлопчик? Що збирає дівчинка?”*.

Аналогічно ставляться запитання до додатка, вираженого давальним, орудним відмінками тощо. Якщо дитина змогла перенести засвоєну форму слова на інші випадки його використання, тобто проявила здатність до утворення за аналогією, то процес відпрацювання кожної відмінкової форми може бути не таким детальним.

Якщо діти складають речення за сюжетними картинками, за демонстрацією дій, розгорнуто відповідають на запитання, то вони швидше засвоюють граматичну структуру простих речень. А тому необхідно частіше використовувати предметну ситуацію, показ малюнків, про які можна запитати: *“Хто (що)? Що він (вона) робить? Чим? Кому? Де? Куди? Звідки?”* Таким чином, дитина встановлює зв'язки між членами речення, розуміє ситуацію.

1.2. Логопедична робота на цьому етапі спрямована на те, щоб навчити дітей складати прості речення із 3-5 слів. Під час цього діти вчаться виражати зв'язок між словами за допомогою синтаксичних та морфологічних засобів мови. За допомогою запитань педагог корегує порядок слів у реченні так, щоб дитина

при складанні речення не пропускала дієслово та вживала його в потрібній формі, узгоджуючи в числі, особі, з іменником.

Далі робота спрямована на складання простих речень за картинкою та за допомогою запитань педагога (за моделлю Н. Жукової):

а) називний відмінок + узгоджене дієслово + прямий додаток у знахідному відмінку. *Дівчинка п'є молоко. Діти збирають гриби. Мама варить суп.*

б) іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + прямий додаток у знахідному відмінку із закінченням –у. *Дідусь читає газету.*

*Дівчинка годує козу. Хлопчик вішає шубу.*

в) іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + два залежних слова від дієслова у знахідному та давальному відмінках однини.

*Дівчинка кидає м'яч хлопчику. Собака дає лапу дівчинці.*

г) іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + два залежних від дієслова слова у знахідному та орудному відмінках однини. *Хлопчик малює квітку олівцем. Дівчинка їсть суп ложкою.*

1.3. Наступний етап – самостійне складання речень за картинкою, демонстрацією дій.

## 2. Формування синтаксичних трансформацій

На цьому етапі роботи розвиток синтаксичних трансформацій (звуження, розширення) сприяє охопленню та утриманню дитиною основної смислової ситуації, вираженої у реченні, та допомагає закріплювати навички побудови речення. Операції звуження, розширення речення є критерієм розуміння висловлювань і сприяють розумінню дитиною сприйнятого мовлення.

## 3. Розвиток розуміння та вживання логіко-граматичних конструкцій

Розвиток розуміння та утворення логіко-граматичних конструкцій ґрунтується на корекції вже зазначених функцій і операцій, організації їх взаємодії у процесі сприймання і використання висловлювань з прямим і інвертованим (непрямим) порядком слів.



У процесі роботи за цим розділом необхідно використовувати різноманітні, добре відомі в логопедичній практиці вправи та прийоми.

Корекційна робота в середині цього етапу побудована за алгоритмом В.Тищенка у модифікованому вигляді з урахуванням особливостей конструкцій, що відпрацьовуються, та їх доступністю для дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня.

Враховуючи, що логіко-граматичні конструкції можуть бути з прямим і інвертованим порядком слів, а також виявлені особливості засвоєння

всіх видів названих конструкцій дітьми із ЗНМ II-III рівня, в методиці виділено **3** етапи, спрямованих на формування та розвиток:

- розуміння та утворення інвертованих синтаксичних конструкцій;
- розуміння та утворення пасивних синтаксичних конструкцій;
- розуміння та утворення речень з парадоксальним смислом.

На першому етапі організовується робота з формування розуміння і використання в експресивному мовленні інвертованих синтаксичних конструкцій. Слід врахувати, що розуміння конструкції з інвертованим (непрямим) порядком слів (*Мишку наздоганяє кішка*) вимагає її трансформації (перетворення) в конструкцію з прямим порядком слів (*Кішка наздоганяє мишку*).

У зв'язку із цим педагог промовляє синтаксичну конструкцію інвертованого типу без опори на наочність і пропонує дітям її повторити. Після цього уточнюється синтаксичне значення кожного члена речення шляхом відповіді на питання (*Що робить кішка? Кого наздоганяє кішка? Хто наздоганяє мишку?*). При виконанні цього завдання дитина за допомогою запитань педагога повинна скласти речення того ж самого змісту, але з прямим порядком слів.

Другий етап присвячений розвитку розуміння та утворення пасивних синтаксичних конструкцій.

Особливість конструкцій такого типу полягає в тому, що вони мають теж непрямий порядок слів. Дитині, щоб зрозуміти дане речення, необхідно зробити

синтаксичне перетворення, тобто замінити дану конструкцію конструкцією іншого типу, змінити порядок слів (аналогічно з трансформаціями інвертованого типу) (*Тарілка розбита дівчинкою. Дівчинка розбила тарілку*). З цією метою, після повторення речення дитиною, педагог ставить запитання: “*Хто розбив тарілку?*” (аналогічно: *Земля вкрита білим снігом. Що вкрило землю?*).

На третьому етапі відбувається формування розуміння та утворення речень з парадоксальним смислом. Такий вид роботи є одним із засобів залучення уваги дітей до граматичного оформлення слів у реченні. Ці конструкції мають однаковий лексичний склад, але різне значення.

(*Дівчинка розбила чашку. Дівчинку розбила чашка. Бабуся поливає квіти. Бабусю поливають квіти. Хлопчик їсть яблуко. Хлопчика їсть яблуко*).

Для залучення уваги як одного із способів, що сприяють розвитку контролю на цьому етапі, використовуються пари сюжетних малюнків із зображенням парадоксальних ситуацій (Н. Жукова, Е. Мастюкова, Т. Филичева. Логопедия. Екатеринбург, 1998). У ході роботи діти вчаться визначати взаємовідносини дійових осіб, реальність зображеної ситуації.

Дітям пропонується виконати такі завдання:

– відповісти на запитання до членів речення з опорою на наочність і без неї (*Хто ловить? Кого ловлять?*);

– продовжити речення, почате педагогом, потрібним словом (*Кішка ловить... мишку. Кішку ловить... мишка*);

– повторити за педагогом речення (з опорою на наочність і без неї). На завершенні цього етапу використовуються вправи на закріплення

розуміння парадоксальної ситуації у процесі породження самостійних висловлювань:

– скласти речення до кожної із пари картинок (*Хлопчик розчісує коня. Кінь розчісує хлопчика*);

– відповісти на питання педагога до картинки “Чи правильно це? Чи буває так? Як сказати правильно?”;

– відповіді на аналогічні запитання до ситуації без наочності.

Таким чином, на основі використання речень з парадоксальним смислом здійснюється формування спрямування уваги на граматичне оформлення слів у реченні.

### **3. Формування та розвиток слухового контролю**

Контроль має складну структуру і включає в себе усі компоненти мовленнєвої діяльності в усіх її видах (усної, писемної) і на всіх її рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, синтаксичному) у ході розуміння та породження мовлення (Л. Виготський, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.).

У момент здійснення контролю усі компоненти мовлення є задіяними. Дитина повинна мати правильне уявлення про результат діяльності, у тому числі мовних норм на вказаних рівнях. Пошук помилки передбачає виконання мовленнєвої дії на більш усвідомленому рівні з поетапним аналізом усіх поточних результатів дії.

Враховуючи складну і багатоопераційну структуру дії контролю, під час виконання відповідних завдань необхідно використовувати усі компоненти і складові мовленнєвої діяльності, що значно підвищує ефективність корекційної роботи, на відміну від традиційних методів з розвитку мовлення.

Формування слухового контролю на синтаксичному рівні здійснюється у ході вже названого вище етапу розуміння та використання речень з парадоксальним змістом, а також під час реконструкції деформованого речення.

У результаті виконання завдань на конструювання речення із даних педагогом форм слів (спочатку з опорою на малюнок, а потім без неї) дитина повинна поставити слово не тільки в правильному порядку, але й оформити граматично. Таким чином, робота з деформованим реченням допомагає упорядкувати синтаксичне значення слова та синтаксичну програму висловлювання. Сміслова канва цих речень задана лише лексичними засобами, а синтаксичні і граматичні засоби мовлення дитина має реалізувати самостійно.

Це сприяє закріпленню предметно-синтаксичного значення слова та готує дитину до правильного висловлювання на практичному рівні. Ми вважаємо, що це фактично єдиний спосіб для відпрацювання певного типу синтаксичних конструкцій при максимальній участі дитини. Під час самостійної побудови речення за опорними словами у дітей розвивається слухова увага, сприймання, привертається увага до смислового змісту речення. Якщо під час виконання цього завдання дитина припускається помилок, педагог фіксує на них увагу і пропонує виправити самостійно або за його допомогою.

Дітям дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня притаманні пропуски одного з членів речення. Тому корекційна робота має починатися з формування спрямування уваги дітей на синтаксичне оформлення висловів. Педагог називає речення, свідомо пропускаючи один із його членів (з опорою на наочність, а потім без неї). Дитині пропонується оцінити правильність висловів і самостійно виправити, помилку, якої припустився педагог.

На заключному етапі проводиться закріплення контролю на лексичному, морфологічному і синтаксичному рівні. Дітям пропонуються завдання на оцінку правильності висловлювань, у яких було допущено водночас декілька (1-2) помилок різного характеру. Дитині необхідно не тільки визначити ці помилки, але й усунути їх, запропонувавши свій правильний варіант речення.

#### **4. Формування зв'язного мовлення**

Корекційна робота з формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ II-III рівня середнього дошкільного віку відбувається за такими напрямками:

- 1) *формування і розвиток імпресивного мовлення;*
- 2) *формування і розвиток експресивного мовлення.*

В першу чергу зазначені напрями необхідно відпрацьовувати на рівні речення, а потім – зв'язного висловлювання з декількох (2-3) речень.

Розвиток розуміння мовлення відбувається на всіх етапах корекційного навчання, особливо на початковому (розуміння зверненого мовлення, виконання

завдань на основі словесних інструкцій), далі – розуміння логіко-граматичних конструкцій, розуміння речень з однаковим лексичним складом і порядком слів, але різним граматичним оформленням типу *Хлопчик наздоганяє собаку. Хлопчика наздоганяє собака*, спрямування уваги на звукове оформлення мовлення оточуючих, формування слухового сприймання (розрізнення слів-паронімів) тощо. В рамках формування і розвитку імпресивного мовлення діти відповідають на запитання логопеда (з опорою на наочність) з метою виявлення здатності дитини встановлювати смислові зв'язки між словами.

Наявність певного обсягу розуміння усного мовлення створює умови для формування навички складання простих (непоширених і поширених) речень за запитаннями педагога з використанням наочності (дії з предметами, іграшками, сюжетні картинки, серії сюжетних картинок).

Під час формування смислової структури висловлювання (простого непоширеного і поширеного речення) логопед ставить запитання до кожного слова майбутнього речення. Наприклад, на малюнку зображений хлопчик, який складає пірамідку. Педагог запитує: *Хто намальований на малюнку? Що робить хлопчик? Що він складає?* Після цього діти самостійно розповідають, що намальовано на малюнку.

У процесі складання речень вводяться і вправи на розширення і звуження обсягу речень, складених педагогом, з опорою на наочність. Наприклад. На картинці зображені діти, які ловлять на річці рибу. Логопед говорить: *Діти ловлять рибу* і просить дитину повторити. Повтори і додай: де діти ловлять рибу? *Діти ловлять рибу на річці.*

Скажи, коли це відбувається? *Діти влітку ловлять рибу на річці.* Якщо дітям важко виконувати подібні завдання, педагог сам називає утворене речення, а вони повторюють. Діти можуть повторювати конструкцію із змінами, але головною метою є те, щоб не спотворювався зміст висловлювання.

На цьому етапі відбувається реалізація багатьох напрямів роботи над словом (антонімія, синонімія, багатозначність тощо). Наприклад. *Діти наловили*

*свіжої риби. Що означає свіжа риба? На картинці хлопчик п'є молоко. Подивись на картинку і скажи: що тут свіже? (Свіже молоко). Розкажи про цього хлопчика.*

Також на цьому етапі рекомендуємо повторювати засвоєні на практичному рівні відмінкові значення іменників. Наприклад: Доповнити речення словами: *Діти виходять... із лісу. В руках у них кошики... з грибами. Діти несуть гриби... мамі. Гриби тільки що зібрали. Вони які? (Свіжі).*

Таким же чином проводиться і робота з формування зв'язного контекстного висловлювання. З цією метою логопед разом із дітьми розглядає сюжетні картинки або їхню серію і ставить питання для визначення розуміння зв'язків між елементами ситуації. На цьому етапі педагог може вимовляти початок речення, а дитина закінчує його, додаючи одне-два слова самостійно. Наприклад: *Взимку діти ліплять...(снігову бабу). Вони радіють зимі, катаються... (на санках)* . Далі діти самостійно складають невелику розповідь, спираючись на запитання логопеда.

## **5. Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення**

Уточнення стану звуковимови, постановка звуків, а також їх автоматизація, диференціація відбувається з урахуванням рівня звуковимови та готовності артикуляційного апарату дитини. Ці види роботи виносяться на індивідуальні заняття.

Першочергово логопед уточнює вимову усіх звуків, які присутні в експресивному мовленні дітей. Адже у дітей середнього віку із ЗНМ навіть приголосні звуки раннього онтогенезу ([п], [б], [м], [т], [д], [н], [ф], [к]) зазвичай вимовляються недостатньо точно.

Засвоєнню правильної вимови звуків сприяє система артикуляційних вправ, спрямованих на активізацію та розвиток артикуляційного апарату, як підготовчий етап до постановки звуків. Постановка відсутніх або дефектно вимовлюваних звуків та їх автоматизація і диференціація відбуваються за

традиційними методиками (А. Богомолова, М. Савченко, М. Фомічова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, Н. Чевельова та ін.).

На індивідуальних заняттях з формування правильної звуковимови проводиться серія спеціальних вправ з подолання утруднень та відтворення слів різної складової структури. Поступово у процесі засвоєння дітьми звуків включається лексичний матеріал з використанням знайомого словника та граматичних конструкцій, наприклад, практичне вживання категорій однини та множини іменників та дієслів теперішнього та минулого часу: *качка – качки, пливе качка – плывуть качки; купують – купали, катають – катали*; категорії присвійних прикметників чоловічого та жіночого роду: *заячий, заяча*.

Враховуючи вікові особливості дітей та необхідність формування в них немовленнєвих процесів, на логопедичних підгрупових і індивідуальних заняттях широко використовуються ігрові моменти, різні вправи на розвиток слухової уваги, пам'яті (Ігри "Відгадай, що звучало" "Хто голос подає?" тощо).

Поряд із зазначеними видами корекції порушень звуковимови у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня, необхідно формувати спрямованість уваги дитини на звукове оформлення власного мовлення та мовлення оточуючих. Цьому сприяють вправи на формування морфологічного аналізу та граматичного значення слова. У процесі виділення практичним способом суфіксів, префіксів, закінчень дитина вчиться враховувати значення слова, виражене не тільки кореневою частиною, але і іншими елементами (*кубик – кубики, сад – садочок, слон – слоненя, співає – співають. Покажи чашку – покажи чашечку. Дай м'яч – дай м'ячі*). Дитина порівнює звучання слів, звертає увагу на їх різне звукове оформлення. Така робота сприяє розвитку спрямованості уваги на звукове оформлення слів (*Покажи олівцем книжку*).

Як відзначають дослідники (Р. Лалаєва, В. Орфінська, Є. Соботович та ін.), здійснення правильного звукового аналізу можливе лише за умови сформованості у дитини перцептивного рівня слухового сприймання, слухової уваги і слухового контролю. Така робота сприяє розвитку фонематичних уявлень

дітей про звуковий склад рідної мови, правильних артикуляційних образів звуків і проводиться у наступній послідовності:

1. Формування слухового контролю за звуковим оформленням ізолюваного слова. Спочатку педагог спотворено вимовляє слова і пропонує дитині оцінити правильність називання предметних картинок (*витак* – літак, *мотик* – котик).

2. Формування слухового контролю та слухової уваги на матеріалі слів-паронімів (*коза-коса, кит-кіт, зуб-суп, мишка-миска, шапка-жабка* тощо). У роботі використовуються слова- пароніми, значення яких діти добре розуміють. Педагог показує малюнок, на якому зображена *коза* і запитує: Це *коса*? Малюнки пред'являються спочатку попарно, потім врозсіп. Це сприяє концентрації уваги, контролю і розвитку спостереження дитини за зміною значення слова у зв'язку із його звуковим оформленням.

3. Диференціація слів, які неправильно вимовляються логопедом. Педагог спотворено вимовляє окремі звуки в словах, називаючи картинку. Спочатку він заміняє далекі за акустико-артикуляційними ознаками звуки (*толоко*– молоко, *луби* – зуби ), а потім на близькі, які дитина на не змішує у власному мовленні (*гаша* – каша, *жуба* – шуба).

4. Розвиток елементарних форм звукового аналізу на матеріалі звуків, які дитина вимовляє правильно, відбувається на основі слухового сприймання практичним способом на рівні ізолюваних звуків, складів, слів.

4.1. Процес розвитку впізнавання голосного звука, що звучить ізолювано, відпрацьовується шляхом його асоціативного зіставлення з відповідним малюнком (качаємо ляльку *а-а-а*, вітер гуде *у-у-у*, болить вушко *о-о-о-о*, насос качає *с-с-с*, лопнула кулька *ш-ш-ш*, тигр гарчить *р-р-р*).

4.2. Розвиток уміння впізнавати голосний звук в одному ряді з ізолюваними приголосними, голосними (*підніми прапорець (плесни у долоні), коли почувеш [а]*). При цьому звуки, які потрібно впізнати, вимовляються педагогом акцентовано.



Аналогічно проводиться робота і з приголосними звуками.

4.3. Впізнавання голосного у наголошеній (Оля, рибка, осінь, очі, квіти, окунь) та ненаголошеній (стіл, огірок, оса, м'яч, окуляри) позиції на початку слова. Даючи інструкцію дітям, педагог не наголошує, в якій позиції знаходиться звук. Наприклад: *Підніми прапорець, коли почувеш [о]*.

Після завершення роботи на матеріалі голосних звуків, проводиться розвиток впізнавання приголосних звуків: щілинного на початку складу (підніми руку, коли почувеш *с*: са, ма, па, са, ва, да, са), слова (сумка, вода, слива, тарілка, Соня, соловейко); інших звуків – ма, мо, му, ми, ме; мама, мишка, масло; в кінці складу (слова): ан, он, ен, ін; слон, апельсин, кавун, син, вагон. У завдання включаються конфліктні слова, які не містять в собі заданого звука.

Система корекційного навчання дошкільників шостого-сьомого років життя із ЗНМ в умовах дошкільного навчального закладу включає в себе основні напрями формування і розвитку мовленнєвої функції у дітей.

1. Формування лексичної сторони мовлення.
2. Формування граматичної сторони мовлення.
3. Формування зв'язного мовлення.
4. Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення.
5. Підготовка до навчання грамоти.

Корекційно-розвивальне навчання з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III-IV рівня проводиться за тією ж методикою, що із дітьми середнього дошкільного віку, але на більш складному мовленнєвому матеріалі. Відбувається подальший розвиток імпресивного мовлення у напрямі розширення та уточнення лексичного значення абстрактних слів, значення синонімів, антонімів, омонімів, їх використання у практиці повсякденного спілкування; збагачення активного словника; відпрацювання навичок різних способів словотворення та словозміни; подальша корекція звуковимови; формування здатності до мовного аналізу; розвиток зв'язного мовлення, у тому числі і творчого тощо.

## **6. Підготовка до навчання грамоти**

Підготовка до навчання грамоти передбачає формування у старших дошкільнят із ЗНМ: навичок звукового й складового аналізу та синтезу з опорою на чіткі кінестетичні та слухові відчуття на матеріалі звуків і слів, що правильно вимовляються дитиною; формування звукових образів слів (фонематичних уявлень), до складу яких входять звуки, які дитина змішує у своєму мовленні; формування здатності володіти звуковим та складовим складом мовлення на практичному рівні; розвиток навички орієнтування у звуковому складі слова; розвиток слухової уваги та залучення її до аналізу звукового складу слова; засвоєння термінів «звук», «буква», «склад», «приголосний звук», «голосний звук», «слово», «речення»; формування передумов навички читання (знайомство з буквами).

Отже, система логопедичної роботи з подолання ЗНМ у дітей передбачає формування у зазначеної категорії дошкільників здатності до свідомого розуміння мовних явищ та закономірностей їх використання, навичок правильного користування лінгвістичними засобами у повсякденній практиці спілкування, розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок, а також підготовка зазначеної категорії дошкільнят до навчання у загальноосвітній або спеціальній школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

### **Контрольні завдання до теми:**

#### Завдання репродуктивного рівня

1. Розкрити напрями логопедичної роботи з формування лексичної складової мовлення дітей із ЗНМ.
2. Охарактеризувати етапи роботи з формування лексичних узагальнень.
3. Розкрити методику роботи над засвоєнням дітьми різних лексико-семантичних мовних явищ.

4. Назвати особливості організації логопедичної роботи з формування навичок словотворення.

5. Визначити основні напрями формування лексичної системності.

6. Розкрити напрями та зміст логопедичної роботи логопедичної роботи з формування граматичної сторони мовлення.

7. Визначити послідовність формування системи морфологічної словозміни.

8. Охарактеризувати методи та прийоми формування синтаксичного оформлення мовлення.

9. Розкрити методіку формування слухового контролю над мовленням у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ.

10. Розкрити напрями, методи та прийоми підготовки дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ до навчання грамоти.

#### Завдання продуктивно-творчого рівня

1. Підготувати документацію логопеда ДНЗ.

2. Проаналізувати програми корекційно-розвивального навчання для дітей із ЗНМ середнього та старшого дошкільного віку (автор – Л.І.Трофименко), визначити відмінності в організації та змісті корекційно-розвивального навчання.

3. Підготувати за запропонованою схемою розгорнуті конспекти фронтальних або підгрупових занять з наочністю для дітей із ЗНМ (середній або старший дошкільний вік) за: 1) лексичною темою; 2) лексико-граматичною темою. Вміти провести фрагмент заняття.

РІК НАВЧАННЯ \_\_\_\_\_

ТЕМА: \_\_\_\_\_

МЕТА, ЗАВДАННЯ:

а) корекційні \_\_\_\_\_;

б) освітні \_\_\_\_\_;

в) розвивальні \_\_\_\_\_;

г) виховні \_\_\_\_\_.

Обладнання (дидактичний матеріал) \_\_\_\_\_.  
Лексика (для лексичного заняття) \_\_\_\_\_  
Хід заняття

I. Організаційна частина ( _ хв)			
1.	Назва та опис завдання, гри	Мета проведення	Примітки
2.			
II. Основна частина ( _ хв)			
1.	Назва та опис завдання, гри		
2.			
III. Заключна частина ( _ хв)			
1			

## ЛІТЕРАТУРНІ ДЖЕРЕЛА

### Основні рекомендовані літературні джерела

1. Волкова Г. А. Методика обстеження порушень мови у дітей. - Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1993. – С.30-42.
2. Выявление и преодоление речевых нарушений у детей дошкольного возраста / Сост. И.Ю.Кондратенко. – М.: Академия, 2005. – С. 48-111.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: МГУ, 1961. – С. 123-261.
4. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
5. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. – М.: Владос, 1997. – С. 58-211.
6. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: Просвещение, 1985. – С. 49-75.
7. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб: Речь, 2006. – 380с.
8. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф.Гаркуши. – М.: Сфера, 2007. – С. 54-98.
9. Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал. – К.: Літера ЛТД, 2003. – 104 с.
10. Мастюкова Е.М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи. – СПб: Союз, 2002. – С. 39-115.
11. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под. общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – М.:АРКТИ, 2005. – 240 с.
12. Поваляева М. А. Справочник логопеда. — Ростов-на-дону: Феникс, 2003. – 448 с.

13. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. – К., 2012. – С. 33-69.
14. Рібцун Ю. В. Урахування класифікацій мовленнєвих порушень у диференційній діагностиці / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – Вип. 3. – 2012. – С. 51–58.
15. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: Академия, 2003. – С. 29-55.
16. Соботович Е.Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к обучению. – К.: Освіта, 1998. – С. 6-29.
17. Трофименко Л.І. Дослідження особливостей формування лексичного значення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення/ Л.І. Трофименко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: науково-методичний збірник. – Вип. 4. – 2002. – С. 276-279.
18. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є.Ф.Соботович. – К.: Актуальна освіта, 2007. – 120 с.
19. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. – К.: Актуальна освіта, 2013. – С. 110-138.
20. Трофименко Л.І. Методологічні засади корекційно-попереджувального навчання дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ / Л.І. Трофименко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2010. - Вип. 1. - С. 306-311. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop\\_2010\\_1\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2010_1_47)
21. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. – М.: Академия, 2000. – С. 14-38.
22. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 2005. – С. 41-85.

23. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т. А. Фотекова. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 96 с.

### **Додаткові рекомендовані літературні джерела**

1. Белянин В.П. Психолінгвістика. — М.: Флінта, 2004. — С. 3-49.
2. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи. — М.: Просвещение, 1964. — 90с.
3. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. — М.: Педагогика, 1977. — С. 13-24.
4. Горелов И.Н., Седых К.Ф. Основы психолінгвістики. — М.: ВЛАДОС, 1997. — С. 16-38.
5. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. — 1995. — № 6. — С. 7-16.
6. Логопедична допомога дітям з фонетико-фонематичними вадами мови: Методичні рекомендації у 2-х ч. / Укл. М.В.Артюх. — К.: ІЗМН, 1996. — 163с.
7. Логопедія: підручник / за ред. М.К.Шеремет. — К.: Вид. дім «Слово», 2016 — С. 328-401.
8. Організація корекційно-відновлювальної роботи з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: збірка практичних матеріалів творчої групи вчителів-логопедів дошкільних закладів / Під ред. Н.В. Азовської. — Херсон 2009. — 141 с.
9. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968. — 312с.
10. Рібцун Ю.В. Професійний довідник учителя-логопеда ДНЗ. — Харків: Основа, 2012. — 239с.
11. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. — М.: Гном и Д., 2001. — 82с.
12. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. — М.: Гном и Д., 2001. — 89с.

13. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1980. – С. 82-94.
14. Хватцев М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. - М.: Академия развития, 1995. – 190с.
15. Цейтлин С.Н. Язык т ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000. – С. 63-69.
16. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. – М.: Аркти, 1997. – С. 24-34.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Порівняльна характеристика рівнів мовленнєвого розвитку у дітей із ЗНМ

Критерії	I рівень мовленнєвого розвитку	II рівень мовленнєвого розвитку	III рівень мовленнєвого розвитку	IV рівень мовленнєвого розвитку
Використання мовлення як засобу спілкування	Відсутність мовлення як засобу спілкування.	Елементи використання мовлення як засобу спілкування.	Використання фразового мовлення як засобу спілкування з елементами недорозвинення фонетико-фонематичної та лексико-граматичної будови мовлення.	Використання фразового мовлення як засобу спілкування із наявністю залишкових явищ фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвинення.
Фразове мовлення	«Фраза» складається з лепітних елементів, які послідовно відтворюють ситуацію, що вони позначають. При цьому дитина активно залучає пояснювальні жести. Мовлення дитини поза ситуацією є незрозумілим для оточуючих. Лепітні звукосполучення в залежності від ситуації	Діти користуються у мовленні тільки простими за синтаксичною структурою фразами, що складаються із 2-3-х, рідше 4-х слів.	Діти користуються розгорнутим фразовим мовленням, будують речення різні за складністю синтаксичної структури. Мовлення характеризується наявністю елементів лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвинення.	Розгорнуте фразове мовлення із залишковими (поодинокими) явищами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвинення.

	можна розцінювати як однослівні аморфні речення.			
Розуміння мовлення	Відсутнє або наявне лише у зачатковому стані розуміння значень граматичних змін слова. Якщо виключити ситуаційно-орієнтувальні ознаки, діти не здатні розрізняти форми однини та множини іменників, минулого часу дієслів, форми чоловічого та жіночого роду; не розуміють значення прийменників. Під час сприйняття зверненого мовлення домінуючим є орієнтація на лексичне значення слів.	Розуміння зверненого мовлення значно розвивається за рахунок диференціації деяких граматичних форм (на відміну від дітей I рівня, зазначена категорія дітей може орієнтуватися на морфологічні елементи, що набувають для них смислорозрізнювальне значення). Діти розрізняють та розуміють форми однини та множини іменників, дієслів, зокрема із наголошеними закінченнями; форми чоловічого та жіночого роду дієслів у минулому часі. Труднощі залишаються під час розуміння форм числа і роду прикметників.	Розуміння зверненого мовлення значно розвивається і наближається до норми. Спостерігаються залишкові явища недостатнього розуміння змін значень слів, що виражаються префіксами та суфіксами; спостерігаються труднощі у розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що передають причино-наслідкові, часові та просторові відношення.	Недостатній рівень опанування лексичними засобами та лінгвістичними закономірностями особливо виявляється під час розуміння дітьми слів, фраз, з переносним значенням. За іншими параметрами розуміння зверненого мовлення відповідає нормі.
Словниковий запас	Активний словник складається із незначної кількості загальнопобутових слів із	Словниковий запас значно відстає від вікової норми: у лексиці дитини відсутні слова, що позначають	У активному словнику домінують іменники та дієслова. Недостатньо слів, що позначають якості,	Діти користуються різноманітним предметним словником, однак у ньому відсутні слова, що

	<p>нечіткою вимовою, звуконаслідувань та звукокомплексів. Диференційоване позначення предметів та дій майже відсутнє. Характерним є багатозначність слів, що дитина вживає у мовленні. Пасивний словник значно більший за активний.</p>	<p>частини тіла, тварин, їх дитинчат, одяг, меблі, професії тощо. Спостерігаються обмежені можливості використання номінативного словника, словника дій, ознак та властивостей. Діти не знають назв кольорів, форм предметів, їх розміру; заміняють слова іншими, близькими за значенням.</p>	<p>ознаки, стани предметів та дій. Нездатність користуватися способами словотворення створює труднощі у використанні варіантів слів. Часто вони заміняють назви частини предмета назвою цілого предмета або іншим словом, схожим за значенням.</p>	<p>позначають деяких тварин, професій, частин тіла тощо. У відповідях діти змішують родові та видові поняття. Під час позначення дій та ознак предметів деякі діти користуються типовими назвами приблизного значення(овальний — круглий; переписав — писав). Володіючи певним запасом слів, що позначають різні професії, діти зазнають значних труднощів під час диференційованого позначення осіб чоловічого та жіночого роду.</p>
--	---	---	--	---

<p>Граматична будова мовлення</p>	<p>Діти не використовують морфологічні елементи для відтворення граматичних відношень. У мовленні домінують кореневі слова, позбавлені флексій.</p>	<p>Спостерігаються грубі помилки під час використання граматичних конструкцій; змішування відмінкових форм іменників «(їде машину» - замість їде на машині); часто іменники вживаються у називному відмінку, а дієслова в інфінітиві або у формі 3 особи однини та множини теперішнього часу. Труднощі виявляються також під час зміни іменників за числами. Діти неспроможні узгоджувати прикметники з іменниками та числівники з іменниками.</p>	<p>Спостерігаються численні аграматизми у вигляді порушень узгодження сислівників з іменниками, прикметників з іменниками у роді, числі, відмінку. Помилки під час використання як простих, так і складних прийменників.</p>	<p>Поодинокі аграматизми, що стосуються використання іменників у родовому, знахідному відмінках множини; складних прийменників; поодиноких порушень узгодження прикметників з іменниками, коли в одному реченні наявні іменники жіночого та чоловічого роду в однині та множині; зберігаються поодинокі порушення узгодження прикметників з іменниками.</p>
<p>Звуковимова</p>	<p>Звукова сторона мовлення характеризується фонетичною невизначеністю. Спостерігається дифузне фонетичне оформлення слів. Дифузність звуковимови обумовлена нестійкістю артикуляційних укладів звуків та низькою здатністю розрізняти звуки</p>	<p>Характеризується наявністю численних спотворень звуків, їх замін та змішувань. Діти порушено вимовляють м'які та тверді, шиплячі та шиплячі, дзвінкі та глухі звуки, африкати. Відмічається дисоціація між здатністю правильно вимовляти звук в</p>	<p>Характерним є недиференційована вимова звуків, переважно свистячих, шиплячих, африкат, коли один звук заміняє одночасно два або більше звуків даної або фонетично близької групи. Спостерігаються нестійкі заміни, коли звук у різних словах вимовляється по-різному; змішування</p>	<p>Серед порушень звуковимови переважають елізії звуків, причому таке явище спостерігається тільки в поодиноких випадках. Так само рідко виявляються перестановки звуків, іноді складів, ще рідше – персеверації та додавання звуків або складів.</p>

	мовлення на слух. Кількість звуків, що дефектно вимовляються, значно переважає ті, що дитина відтворює правильно. У мовленні можна відмітити протиставлення звуків за ознаками: голосні-принолосні, ротові-носові, деякі вибухові-фрикативні.	ізолюваній позиції та їх відтворенням у самотійному мовленні.	звуків, коли в ізолюваній вимові звук звучить правильно, а у словах або реченнях дитина його змішує.	
Зв'язне мовлення	Відсутнє. Диференційоване позначення предметів та дій майже відсутнє. Діти активно застосовують паравербальні засоби спілкування: вказівний жест, міміку. Багато використовують вигуків у супроводі жестів. Мовлення характеризується багатозначністю.	Діти диференційовано користуються позначенням предметів, дій, окремих ознак. На цьому рівні можливе вживання займенників, деякими сполучниками, простими прийменниками в елементарних значеннях. Діти спроможні дати словесну відповідь на запитання за картинкою, де зображені родина, знайомі події оточуючого життя тощо.	Домінують прості поширені речення, майже не використовуються складні синтаксичні конструкції. Спостерігаються труднощі під час планування власних висловлювань та відбору відповідних мовних засобів.	Під час бесіди, у процесі складання розповіді констатуються порушення логічної послідовності, «застрягання» на другорядних деталях, пропуск головних подій, повторення окремих епізодів. Розповідаючи про події із свого життя або складаючи розповідь з елементами творчості на задану тему, діти користуються переважно простими недостатньоінформативними реченнями. Залишаються труднощі під час планування висловлювань та добору відповідних мовних засобів.

## Додаток Б

### Приклади оформлення логопедичного висновку

1. Функціональна дислалія, фонетичний недорозвиток мовлення (ФН, або ФНМ): поліморфне порушення: відсутність сонорних приголосних, призубний сигматизм шиплячих звуків; недорозвиток мимічної та артикуляційної моторики.

2. Артикуляторно-фонематична дислалія, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ): порушення фонематичного сприймання на перцептивному рівні, поліморфне порушення звуковимови – губно-зубний сигматизм свистячих і шиплячих звуків, ламбдацизм, параротацизм ([p] – [й]); порушення слухової уваги та пам'яті, пальчикової та мимічної моторики.

3. Органічна відкрита вроджена ринолалія, загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) (II рівень мовленнєвого розвитку): у лексико-граматичній складовій – численні експресивні та імпресивні аграматизми, лепетне мовлення; у фонетико-фонематичній складовій – поліморфне порушення – відсутність шиплячих звуків, сонорів, заміна задньоязикових передньоязиковими, виражена назалізація, порушення слуховимовної диференціації фонем; порушення моторної функції, уваги та пам'яті у зоровій та слуховій модальностях.

4. Моторна аферентна (кінестетична) алалія, загальний недорозвиток мовлення (I рівень мовленнєвого розвитку) – повна відсутність фразового мовлення, окремі звуконаслідування, мовленнєвий негативізм, порушення психомоторики, оптико-просторових орієнтувань, невербального інтелекту, підвищена виснажуваність у спілкуванні та ігровій діяльності.

В клініці неврологи та психіатри користуються медичною класифікацією мовленнєвих розладів (шифрами), що відображена у „Міжнародній статистичній класифікації хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям” (МКХ-10) (Таблиця).

### Медицинний аспект міжсистемної взаємодії мовленнєвих порушень

Блок порушень	Шифр	Рубрика	Логопедичний висновок
<b>Розлади психологічного розвитку</b>			
Специфічні розлади мовленнєвого розвитку	F80.0	специфічні розладимовленнєвої артикуляції (дитяча форма мовлення, порушення артикуляції, вади фонологічного розвитку, дислалія)	дислалія, ФНМ або ФФНМ
	F80.1	розлади експресивного мовлення (моторна алалія, загальний недорозвиток мовлення I–IV рівня, дисфазія та афазія експресивного типу)	моторна алалія, ЗНМ (I–IV рівень мовленнєвого розвитку)
	F80.2	розлади рецептивного мовлення (дисфазія та афазія рецептивного типу, несприймання слів, словесна глухота, сенсорна агнозія, сенсорна алалія, афазія Верніке)	сенсорна алалія, ЗНМ (I–IV рівень мовленнєвого розвитку)
	F80.3	набута афазія з епілепсією (синдром Ландау-Клефнера)	дитяча афазія
	F80.8	інші розлади мовлення (сюсюкання, лепетне мовлення, затримка мовленнєвого розвитку внаслідок педагогічної занедбаності, фізіологічна затримка розвитку мовлення)	затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР)
	F80.9	розлади розвитку мовлення неуточнені	неускладнений варіант ЗНМ (нез'ясованого генезу)
<b>Емоційні розлади та розлади поведінки, що починаються зазвичай у дитячому та підлітковому віці</b>			
Розлади соціального функціонування	F94.0	елективний, вибірковий мутизм	елективний мутизм
Інші емоційні розлади та розлади поведінки	F98.5	заїкання, зати́нання, обумовлене психогенними чи органічними факторами	заїкання

	F98.6	мовлення захлинаючись, тахілалія, полтерн	тахілалія
<b>Вроджені аномалії (вади розвитку), деформації та хромосомні порушення</b>			
Розщеплення піднебіння та інших анатомічних аномалій ротових структур, що беруть участь у мовленнєвому функціонуванні	Q35	фіссура (тріщина) піднебіння, розщеплення піднебіння, „вовча паща”	органічна відкрита ринолалія
	Q36	розщеплення губи, „заяча губа” (labium leporinum)	органічна вроджена відкрита ринолалія
	Q37	розщеплення піднебіння і губи, поєднання „вовчої пащі” та „заячої губи”	органічна вроджена відкрита ринолалія
<b>Симптоми, ознаки та відхилення від норми, що виявлені під час клінічних і лабораторних досліджень, не класифіковані в інших рубриках</b>			
Симптоми та ознаки, що відносяться до мовлення та голосу	R47.0	дисфагія та афазія	афазія
	R47.1	дизартрія, анартрія, пароксизмальна дизартрія, нападоподібні порушення мовлення	дизартрія
	R49.0	хриплий голос, дисфонія	дисфонія
	R49.1	втрата голосу, афонія	афонія
	R49.2	відкрита та закрита гугнявість	відкрита і закрита ринолалія
	R49.8	інші та не уточнені порушення голосу	



## Додаток В

### ІНДИВІДУАЛЬНА МОВЛЕННЄВА КАРТКА ОБСТЕЖЕННЯ ДИТИНИ (3-Х РОКІВ ЖИТТЯ)

#### Дані про дитину

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Дата народження \_\_\_\_\_, вік \_\_\_\_\_ р. \_\_\_\_\_ міс.

Відомості про батьків, умови виховання дитини

---

---

---

Надання логопедичної допомоги дитині (де, коли?)

---

#### Анамнез

Особливості перебігу вагітності у матері: (без патології, токсикоз, інфекційні захворювання, гіпоксія плоду, асфіксія плоду; багатоплідність, інше \_\_\_\_\_)

Особливості перебігу пологів (фізіологічні, хірургічні), інше \_\_\_\_\_

Стан немовляти (закричав відразу; закричав не відразу; черепно-мозкова травма, асфіксія; недоношеність; гідроцефалія),

інше \_\_\_\_\_

Ранній психомоторний розвиток: голову тримає з \_\_\_\_\_ міс.; самостійно сидить з \_\_\_\_\_ міс.; самостійно ходить з \_\_\_\_\_ міс.; до року переніс захворювання \_\_\_\_\_

Домовленнєвий та ранній мовленнєвий розвиток: гуління з \_\_\_\_\_ міс.; белькотіння з \_\_\_\_\_ міс.; перші слова з \_\_\_\_\_ міс. (які) \_\_\_\_\_; активний словник до 1-го року \_\_\_\_\_ слів; фразове мовлення з \_\_\_\_\_ міс.; стимуляція мовленнєвого розвитку \_\_\_\_\_; прояви заїкання на момент обстеження \_\_\_\_\_

Заключення спеціалістів:

педіатр \_\_\_\_\_

отоларинголог \_\_\_\_\_

окуліст \_\_\_\_\_

психоневролог \_\_\_\_\_

#### Обстеження імпресивного мовлення

1. Розуміння мовлення на рівні діалогу \_\_\_\_\_

---

2. Розуміння інструкцій:

*а) простих:*

Візьми м'яч \_\_\_\_\_

Дай ляльку \_\_\_\_\_

Кинь м'яч на підлогу \_\_\_\_\_

Поклади олівець у відерце \_\_\_\_\_

Давай пограємо. Візьми кубики і машинку \_\_\_\_\_

*б) складних:*

Поклади олівці у коробку і віддай коробку мені \_\_\_\_\_  
Візьми у мене олівці, поклади їх на стіл, потім прибери олівці у  
коробку \_\_\_\_\_  
Збери олівці, поклади їх на стіл, потім візьми коробку і склади туди олівці  
\_\_\_\_\_

3. Розуміння слів, що позначають предмети:

корова _____	порося _____
качка _____	кішка _____
собака _____	картопля _____
морква _____	банан _____
груша _____	миска _____
каструля _____	дерево _____
квітка _____	автобус _____
машина _____	

4. Розуміння слів, що позначають дії:

будує _____	будують _____
їде _____	падає _____
п'є _____	забиває _____
з'їла _____	випила _____
гризе _____	тримає _____
п'ють _____	

5. Розуміння слів, що позначають ознаки:

чистий _____	брудний _____
червоний _____	зелений _____
синій _____	жовтий _____
високо _____	низько _____
близько _____	далеко _____

6. Розрізнення іменників в однині та множині:

вагон-вагончик \_\_\_\_\_  
гриб-гриби \_\_\_\_\_  
машина-машини \_\_\_\_\_  
м'яч-м'ячі \_\_\_\_\_

7. Розуміння іменників із суфіксами зі значенням зменшеності та ласкавості:

ложка-ложечка \_\_\_\_\_  
сумка-сумочка \_\_\_\_\_  
стіл-столик \_\_\_\_\_  
будинок-будиночок \_\_\_\_\_

### **Обстеження експресивного мовлення**

1. Діалог:

Як тебе звати? \_\_\_\_\_  
У тебе є братик чи сестричка? \_\_\_\_\_  
Хто тебе сюди привів? \_\_\_\_\_  
Тобі подобається грати? \_\_\_\_\_  
Яка тобі іграшка сподобалася? \_\_\_\_\_  
Хочеш нею погратися? \_\_\_\_\_  
Що ти будеш робити іграшкою? \_\_\_\_\_

2. Вживання іменників:

бабуся _____	дідусь _____
дівчинка _____	хлопчик _____
м'яч _____	кубик _____

пірамідка \_\_\_\_\_  
автобус \_\_\_\_\_  
курча \_\_\_\_\_  
ложка \_\_\_\_\_  
стіл \_\_\_\_\_

машина \_\_\_\_\_  
собака \_\_\_\_\_  
яблуко \_\_\_\_\_  
чашка \_\_\_\_\_  
ліжко \_\_\_\_\_

3. Вживання дієслів:

їде \_\_\_\_\_  
впала \_\_\_\_\_  
спить \_\_\_\_\_  
їсть \_\_\_\_\_  
спить \_\_\_\_\_  
стукає \_\_\_\_\_

грається \_\_\_\_\_  
розбив \_\_\_\_\_  
плаче \_\_\_\_\_  
падає \_\_\_\_\_  
малює \_\_\_\_\_

4. Вживання прикметників:

великий \_\_\_\_\_  
червоний \_\_\_\_\_  
чистий \_\_\_\_\_

маленький \_\_\_\_\_  
синій \_\_\_\_\_  
брудний \_\_\_\_\_

5. Фразове мовлення. Типи і обсяг речень.

Ведмедик спить. \_\_\_\_\_  
Дівчинка їсть яблуко. \_\_\_\_\_  
Котик грається клубком. \_\_\_\_\_  
Дівчинка біжить до мами. \_\_\_\_\_  
Мама дає дівчинці яблуко. \_\_\_\_\_  
Дідусь копає землю лопатою. \_\_\_\_\_  
Собака лежить у будці. \_\_\_\_\_  
Пташка сидить на дереві. \_\_\_\_\_  
Мишка заховалась за грибок. \_\_\_\_\_  
Хлопчик дарує бабусі квіти. \_\_\_\_\_  
Качата виходять з води. \_\_\_\_\_  
Зайчик кладе морквинку в кошик. \_\_\_\_\_

6. Граматична будова мовлення:

а) Утворення множини іменників у називному відмінку:

лялька-ляльки \_\_\_\_\_  
кубик-кубики \_\_\_\_\_  
машина-машини \_\_\_\_\_  
вагон-вагони \_\_\_\_\_  
піраміда-піраміди \_\_\_\_\_  
стіл-столи \_\_\_\_\_

б) Утворення іменників у знахідному відмінку однини (купили):

капусту \_\_\_\_\_ морквину \_\_\_\_\_  
сік \_\_\_\_\_ банан \_\_\_\_\_  
яблуко \_\_\_\_\_

в) Наказовий спосіб дієслів:

іди \_\_\_\_\_ принеси \_\_\_\_\_  
візьми \_\_\_\_\_ прибери \_\_\_\_\_

г) Утворення іменників за допомогою суфіксів зі значенням зменшеності та ласкавості:

м'яч-м'ячик \_\_\_\_\_  
гриб-грибочок \_\_\_\_\_  
шапка-шапочка \_\_\_\_\_  
квітка-квіточка \_\_\_\_\_

7. Складова структура слів:

кіт \_\_\_\_\_  
 вода \_\_\_\_\_  
 літак \_\_\_\_\_  
 подушка \_\_\_\_\_  
 велосипед \_\_\_\_\_

слон \_\_\_\_\_  
 ложка \_\_\_\_\_  
 собака \_\_\_\_\_  
 горішок \_\_\_\_\_  
 ножиці \_\_\_\_\_

**Звуковимова**

	Ізольована вимова	Вимова в словах		Ізольована вимова	Вимова в словах
А			К'		
О			Х		
У			Х'		
И			М		
І			М'		
Е			Н		
Б			Н'		
Б'			Л		
В			Л'		
В'			Й		
Д			С		
Д'			С'		
П			З		
П'			З'		
Т			Ц		
Т'			Ц'		
Ф			Ш		
Ф'			Ж		
Г			Р		
Г'			Р'		
К					

**Просодичні компоненти мовлення**

темп \_\_\_\_\_  
 ритм \_\_\_\_\_  
 інтонаційна виразність \_\_\_\_\_  
 голос (сила, висота, тембр) \_\_\_\_\_  
 загальна розбірливість мовлення \_\_\_\_\_

Салівація:

а) у спокійному стані \_\_\_\_\_  
 б) під час мовлення \_\_\_\_\_

**Особливості будови і рухливості артикуляційного апарату**

губи \_\_\_\_\_  
 зуби \_\_\_\_\_  
 піднебіння:  
 а) тверде \_\_\_\_\_  
 б) м'яке \_\_\_\_\_  
 язик \_\_\_\_\_

**Висновоклогоді**

---

---

---

**Індивідуальний план корекційно-розвивальної роботи**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Учитель-логопед \_\_\_\_\_

## Додаток Г

### ІНДИВІДУАЛЬНА МОВЛЕННЄВА КАРТКА ОБСТЕЖЕННЯ ДИТИНИ (4 –х років життя)

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_  
Дата народження \_\_\_\_\_  
Дата вступу дитини в групу \_\_\_\_\_  
Домашня адреса \_\_\_\_\_

#### Анамнестичні дані

Наявність нервово-психічних, хронічних соматичних захворювань у батьків, генетичні фактори (захворювання матері, батька, найближчих родичів) \_\_\_\_\_

Від якої вагітності дитина (аборти, викидні) \_\_\_\_\_

Перебіг вагітності, стан здоров'я матері (токсикоз у першій, другій половині вагітності, хронічні, гінекологічні, венеричні, інфекційні захворювання, їх загострення) \_\_\_\_\_

Пологи (дострокові, швидкі, стрімкі, збезводнені; народження у складі двійні-трійні) \_\_\_\_\_

Стимуляція (механічна, хімічна, електростимуляція) \_\_\_\_\_

Асфіксія (біла, синя) \_\_\_\_\_

Резус-фактор (негативний, сумісність) \_\_\_\_\_

Вроджені вади, відхилення від норми в анатомічній будові тіла \_\_\_\_\_

Вага новонародженої (норма, недоношеність), зріст \_\_\_\_\_

Коли закричала \_\_\_\_\_

Годування (на який день, активність смоктання, наявність зригування, захлинань) \_\_\_\_\_

#### Ранній фізичний розвиток дитини:

Тримає голову (у нормі з 1,5 міс.) \_\_\_\_\_

Перевертається (в нормі з 4 міс.) \_\_\_\_\_

Сидить (у нормі з 6 міс.) \_\_\_\_\_

Стоїть (у нормі з 10–11 міс.) \_\_\_\_\_

Ходить (у нормі з 11–12 міс.) \_\_\_\_\_

Перші зуби (у нормі з 6–8 міс.) \_\_\_\_\_

Перенесені хвороби (інфекції, травми голови, соматичні, захворювання нервової системи, алергічні захворювання, реакції):

до року \_\_\_\_\_

після року \_\_\_\_\_

#### Ранній мовленнєвий розвиток дитини:

Гуління (у нормі з 2 міс.): час появи \_\_\_\_\_, характер \_\_\_\_\_

Лепет (у нормі з 4–6 міс.): час появи \_\_\_\_\_, характер \_\_\_\_\_

Перші слова (характеристика, звуконаслідування, кількість) (у нормі – близько року) \_\_\_\_\_

Фразове мовлення (у нормі з 1,5–2 р.) \_\_\_\_\_

Мовне середовище (одно-, двомовне, дефіцит мовленнєвого спілкування) \_\_\_\_\_

Чи переривався мовленнєвий розвиток, з якої причини \_\_\_\_\_

Чи займалися з учителем-логопедом (тривалість занять, результат) \_\_\_\_\_

#### Висновки спеціалістів

Неврологічний статус \_\_\_\_\_

Стан зору \_\_\_\_\_  
Стан слуху: гучне мовлення (з 6–8 м) \_\_\_\_\_, шепітне мовлення (з 3 м) \_\_\_\_\_  
Стан інтелекту \_\_\_\_\_  
Висновок ортодонта (хірурга-стоматолога) \_\_\_\_\_

### Обстеження моторної функції

#### Артикуляційна моторика:

##### Губи:

нормальні, товсті, вузькі, диспропорційні, вкорочена верхня губа, порушена слизова, вкорочена вуздечка верхньої / нижньої губи, неповне зімкнення, з розщепленням, парез

тонус (без особливостей, підвищений, знижений) \_\_\_\_\_  
виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує) \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_  
переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів) \_\_\_\_\_

##### Щоки:

тонус (без особливостей, підвищений, знижений) \_\_\_\_\_  
виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує) \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_  
обсяг рухів (нормальний, обмежений) \_\_\_\_\_

переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів) \_\_\_\_\_

##### Зубо-щелепна система:

зуби (нормальні, великі, дрібні, рідкі, зайві, надмірно великі передні, поза щелепною дугою, діастеми) \_\_\_\_\_

прикус (нормальний, глибокий / мілкий, відкритий передній / боковий (одно-, двобічний), прогения / прогнатія) \_\_\_\_\_

рухливість нижньої щелепи (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_

виконання вправ нижньою щелепою (правильно, з труднощами, не виконує) \_\_\_\_\_

##### Язик:

нормальний, макро- / мікроглосія, довгий / короткий, вузький / широкий, м'ясистий, гіпертрофія кореня язика, кінчик не виражений, широкий, роздвоєний, відтягнутий назад, під час фонації лежить, не піднімаючись, займає міжзубне положення

тонус (норма, спастичність, гіпотонія, дистонія) \_\_\_\_\_  
виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує) \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена (девіація праворуч / ліворуч) \_\_\_\_\_

тремор (відсутній, синкінезії, салівація) \_\_\_\_\_

обсяг рухів (нормальний, обмежений) \_\_\_\_\_

точність (збережена / порушена) \_\_\_\_\_

переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів) \_\_\_\_\_

##### Під'язикова зв'язка:

нормальна, коротка / довга, натягнута, відсутня, спайка з тканинами під'язикової області, оперована \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_

##### Тверде піднебіння:

нормальне, „готичне”, низьке / банеподібне, пласке, широке / вузьке, проопероване, розщеплення (повне, часткове, субмукозне), шрами, obturator \_\_\_\_\_

М'яке піднебіння:  
нормальне, вкорочене, роздвоєне, відсутнє, в'яле / напружене, парез (повний, однобічний), провисає (з правого / лівого боку)

рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_  
Мімічна моторика \_\_\_\_\_

#### **Голос**

Сила (нормальний, гучний, тихий, виснажуваний, занадто тихий, згасаючий до кінця фрази) \_\_\_\_\_

Висота (нормальний (грудний), високий, низький, фальцет, немодульований, монотонний) \_\_\_\_\_

Тембр (хрипкий, грубий, глухий, гортанно-різкий, „металевий”, писклявий, здавлений, дрижачий, напружений, переривчастий, гіпо- / гіперназалізований) \_\_\_\_\_

Дискоординація процесів дихання та голосоутворення (відсутня / наявна)

Характер голосоутворення та атаки голосу (тверда, м'яка, придихальна)

#### **Дихання**

Тип (грудне, діафрагмальне, діафрагмально-грудне, верхньо-ключичне)

Обсяг, тривалість (короткий вдих, нетривалий видих)

Носове (вільне, утруднене, відсутнє)

Ротовий видих (достатній, вкорочений, мовлення на вдиху)

Диференціація ротового та носового видиху (наявна / відсутня)

#### **Темпо-ритмічна складова мовлення**

Дикція (чітка, змазана, незрозуміла) \_\_\_\_\_

Темп (нормальний, прискорений, уповільнений) \_\_\_\_\_

Ритм (нормальний, скандований, аритмія, брадиритмія, тахіритмія)

#### **Просодична складова мовлення**

Інтонація (наявність чи відсутність основних видів інтонації (окличної, питальної, розповідної) \_\_\_\_\_

Паузація (наявність чи відсутність розстановки пауз у мовленнєвому потоці) \_\_\_\_\_

#### **Загальна характеристика комунікації**

Ступінь комунікабельності (активне, стійке, нестійке, вибіркоче спілкування, негативізм) \_\_\_\_\_

Ехолалії (відсутність / наявність) \_\_\_\_\_

1. Розмовно – описова бесіда.

• Як тебе звати? \_\_\_\_\_

• Скільки тобі років? \_\_\_\_\_

• Як звати маму? \_\_\_\_\_ Тата? \_\_\_\_\_

• Масш братика або сестричку, як його (її звати)? \_\_\_\_\_

2. Обстеження зв'язного мовлення \_\_\_\_\_



### Стан звуковимови

(відсутність, спотворення, змішування, оглушення, одзвінчення, перестановки, додавання, пропуски, редуплікації, нестійкі заміни, асіміляції):

Вимова Звуки	Ізольована		У складах		У словах						У фразях		У віршах	
	н.	с.	н.	с.	початок		середина		кінець		н.	с.	н.	с.
[А]														
[О]														
[У]														
[М]														
[П]														
[Б]														
[І]														
[Е]														
[И]														
[К]														
[Г]														
[ґ]														
[Х]														
[Д]														
[Д']														
[Т]														
[Т']														
[Н]														
[Н']														
[В]														
[Ф]														
[Й]														
[С]														
[С']														
[З]														
[З']														
[ДЗ]														
[ДЗ']														
[Ц]														
[Цʼ]														
[Ш]														
[Ж]														
[ДЖ]														
[Ч]														
[Л]														
[Л']														
[Р]														
[Р']														

### Складова структура слів

(додавання, елізії, ітерації, антиципації, контамінації, персеверації):

Вимова	Матеріал			
	склади	слова	словосполучення	речення
Відображена				

Сполучена				
Уповільнена				
Багаторазова				

**Стан фонематичного сприйняття**

Повторення складів з опозиційними звуками:

па – ба - \_\_\_\_\_ та – да - \_\_\_\_\_  
ба – на - \_\_\_\_\_ ба – ма - \_\_\_\_\_  
ва-та - \_\_\_\_\_ ва –та - \_\_\_\_\_

Диференціація опозиційних звуків, що не змішуються під час вимови:

мішка – мишка - \_\_\_\_\_  
трава – дрова - \_\_\_\_\_

Диференціація на слух звуків, що змішуються під час вимови:

мишка – миска - \_\_\_\_\_  
коза – коса - \_\_\_\_\_

**Стан фонематичного аналізу**

Виділення звука [М] зі слів: *миша, комар, дошка, вікно, рама, будинок, риба, стіл, сом.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Обстеження лексико-граматичної сторони мовлення**

Утворення іменників множини:

Рак - \_\_\_\_\_ птаха - \_\_\_\_\_  
жук - \_\_\_\_\_ сарай - \_\_\_\_\_  
кінь - \_\_\_\_\_ коваль - \_\_\_\_\_

Утворення назв дитинчат тварин:

у кішки - \_\_\_\_\_ у гуски - \_\_\_\_\_  
у качки - \_\_\_\_\_ у лисиці - \_\_\_\_\_

Назви кольорів:

чайник - \_\_\_\_\_ відро - \_\_\_\_\_  
трава - \_\_\_\_\_ листя - \_\_\_\_\_

Дієслівний словник:

кухар - \_\_\_\_\_ лікар - \_\_\_\_\_  
вчитель - \_\_\_\_\_ співак - \_\_\_\_\_

Складання речень за сюжетними картинками \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Прояви заїкання \_\_\_\_\_

**Висновок логопеда**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Індивідуальний план корекційно-розвивальної роботи**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Учитель-логопед \_\_\_\_\_

## Додаток Г

### ІНДИВІДУАЛЬНА МОВЛЕННЄВА КАРТКА ОБСТЕЖЕННЯ ДИТИНИ (5 –ти років життя)

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_  
Дата вступу дитини в групу \_\_\_\_\_  
Дата народження \_\_\_\_\_  
Домашня адреса \_\_\_\_\_

#### Анамнестичні дані

Наявність нервово-психічних, хронічних соматичних захворювань у батьків, генетичні фактори (захворювання матері, батька, найближчих родичів) \_\_\_\_\_

Від якої вагітності дитина (аборти, викидні) \_\_\_\_\_

Перебіг вагітності, стан здоров'я матері (токсикоз у першій, другій половині вагітності, хронічні, гінекологічні, венеричні, інфекційні захворювання, їх загострення) \_\_\_\_\_

Пологи (дострокові, швидкі, стрімкі, збезджені; народження у складі двійні-трійні) \_\_\_\_\_

Стимуляція (механічна, хімічна, електростимуляція) \_\_\_\_\_

Асфіксія (біла, синя) \_\_\_\_\_

Резус-фактор (негативний, сумісність) \_\_\_\_\_

Вроджені вади, відхилення від норми в анатомічній будові тіла \_\_\_\_\_

Вага новонародженої (норма, недоношеність), зріст \_\_\_\_\_

Коли закричала \_\_\_\_\_

Годування (на який день, активність смоктання, наявність зригування, захлинань) \_\_\_\_\_

#### Ранній фізичний розвиток дитини:

Тримає голову (у нормі з 1,5 міс.) \_\_\_\_\_

Перевертається (в нормі з 4 міс.) \_\_\_\_\_

Сидить (у нормі з 6 міс.) \_\_\_\_\_

Стоїть (у нормі з 10–11 міс.) \_\_\_\_\_

Ходить (у нормі з 11–12 міс.) \_\_\_\_\_

Перші зуби (у нормі з 6–8 міс.) \_\_\_\_\_

Перенесені хвороби (інфекції, травми голови, соматичні, захворювання нервової системи, алергічні захворювання, реакції):

до року \_\_\_\_\_

після року \_\_\_\_\_

#### Ранній мовленнєвий розвиток дитини:

Гуління (у нормі з 2 міс.): час появи \_\_\_\_\_, характер \_\_\_\_\_

Лепет (у нормі з 4–6 міс.): час появи \_\_\_\_\_, характер \_\_\_\_\_

Перші слова (характеристика, звуконаслідування, кількість) (у нормі – близько року) \_\_\_\_\_

Фразове мовлення (у нормі з 1,5–2 р.) \_\_\_\_\_

Мовне середовище (одно-, двомовне, дефіцит мовленнєвого спілкування) \_\_\_\_\_

Чи переривався мовленнєвий розвиток, з якої причини \_\_\_\_\_

Чи займалися з учителем-логопедом (тривалість занять, результат) \_\_\_\_\_

#### Висновки спеціалістів

Неврологічний статус \_\_\_\_\_

Стан зору \_\_\_\_\_

Стан слуху: гучне мовлення (з 6–8 м) \_\_\_\_\_, шепітне мовлення (з 3 м) \_\_\_\_\_

Стан інтелекту \_\_\_\_\_

Висновок ортодонта (хірурга-стоматолога) \_\_\_\_\_

### **Обстеження моторної функції**

Артикуляційна моторика:

Губи:

нормальні, товсті, вузькі, диспропорційні, вкорочена верхня губа, порушена слизова, вкорочена вуздечка верхньої / нижньої губи, неповне зімкнення, з розщепленням, парез

тонус (без особливостей, підвищений, знижений) \_\_\_\_\_

виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує) \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_

переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів) \_\_\_\_\_

Щоки:

тонус (без особливостей, підвищений, знижений) \_\_\_\_\_

виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує) \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_

обсяг рухів (нормальний, обмежений) \_\_\_\_\_

переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів) \_\_\_\_\_

Зубо-щелепна система:

зуби (нормальні, великі, дрібні, рідкі, зайві, надмірно великі передні, поза щелепною дугою, діастеми) \_\_\_\_\_

прикус (нормальний, глибокий / мілкий, відкритий передній / боковий (одно-, двобічний), прогения / прогнатія) \_\_\_\_\_

рухливість нижньої щелепи (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_

виконання вправ нижньою щелепою (правильно, з труднощами, не виконує) \_\_\_\_\_

Язик:

нормальний, макро- / мікрогლოსія, довгий / короткий, вузький / широкий, м'ясистий, гіпертрофія кореня язика, кінчик не виражений, широкий, роздвоєний, відтягнутий назад, під час фонації лежить, не піднімаючись, займає міжзубне положення

тонус (норма, спастичність, гіпотонія, дистонія) \_\_\_\_\_

виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує) \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена (девіація праворуч / ліворуч) \_\_\_\_\_

тремор (відсутній, синкінезії, салівація) \_\_\_\_\_

обсяг рухів (нормальний, обмежений) \_\_\_\_\_

точність (збережена / порушена) \_\_\_\_\_

переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів) \_\_\_\_\_

Під'язикова зв'язка:

нормальна, коротка / довга, натягнута, відсутня, спайка з тканинами під'язикової області, оперована \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_

Тверде піднебіння:

нормальне, „готичне”, низьке / банеподібне, пласке, широке / вузьке, проопероване, розщеплення (повне, часткове, субмукозне), шрами, обтуратор \_\_\_\_\_

М'яке піднебіння:

нормальне, вкорочене, роздвоєне, відсутнє, в'яле / напружене, парез (повний, однобічний), провисає (з правого / лівого боку)

рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_

Мімічна моторика \_\_\_\_\_

### Голос

Сила (нормальний, гучний, тихий, виснажуваний, занадто тихий, згасаючий до кінця фрази) \_\_\_\_\_

Висота (нормальний (грудний), високий, низький, фальцет, немодульований, монотонний) \_\_\_\_\_

Тембр (хрипкий, грубий, глухий, гортанно-різкий, „металевий”, писклявий, здавлений, дрижачий, напружений, переривчастий, гіпо- / гіперназалізований) \_\_\_\_\_

Дискоординація процесів дихання та голосоутворення (відсутня / наявна)

Характер голосоутворення та атаки голосу (тверда, м'яка, придихальна)

### Дихання

Тип (грудне, діафрагмальне, діафрагмально-грудне, верхньо-ключичне)

Обсяг, тривалість (короткий вдих, нетривалий видих)

Носове (вільне, утруднене, відсутнє)

Ротовий видих (достатній, вкорочений, мовлення на вдику)

Диференціація ротового та носового видиху (наявна / відсутня)

### Темпо-ритмічна складова мовлення

Дикція (чітка, змазана, незрозуміла)

Темп (нормальний, прискорений, уповільнений)

Ритм (нормальний, скандований, аритмія, брадиритмія, тахіритмія)

### Просодична складова мовлення

Інтонація (наявність чи відсутність основних видів інтонації (окличної, питальної, розповідної)

Паузація (наявність чи відсутність розстановки пауз у мовленнєвому потоці) \_\_\_\_\_

### Загальна характеристика комунікації

Ступінь комунікабельності (активне, стійке, нестійке, вибіркоче спілкування, негативізм) \_\_\_\_\_

Ехолалії (відсутність / наявність) \_\_\_\_\_

1. Розмовно – описова бесіда.

Як тебе звати? \_\_\_\_\_

Скільки тобі років? \_\_\_\_\_

Як звати маму? \_\_\_\_\_ Тата? \_\_\_\_\_

Маєш братика або сестричку, як його (її звати)? \_\_\_\_\_

2. Обстеження зв'язного мовлення:

Складання розповіді за однією картинкою \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Складання розповіді за серією картинок \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Стан звуковимови

(відсутність, спотворення, змішування, оглушення, одзвінчення, перестановки, додавання, пропуски, редуплікації, нестійкі заміни, асіміляції):

Вимова Звуки	Ізольована		У складах		У словах						У фразях		У віршах	
	н.	с.	н.	с.	початок		середина		кінець		н.	с.	н.	с.
[А]														
[О]														
[У]														
[М]														
[П]														
[Б]														
[І]														
[Е]														
[И]														
[К]														
[Г]														
[Г']														
[Х]														
[Д]														
[Д']														
[Т]														
[Т']														
[Н]														
[Н']														
[В]														
[Ф]														
[Й]														
[С]														
[С']														
[З]														
[З']														
[ДЗ]														
[ДЗ']														
[Ц]														
[Цé]														
[Ш]														
[Ж]														
[ДЖ]														
[Ч]														
[Л]														

[Л']														
[Р]														
[Р']														

### Складова структура слів

(додавання, елізії, ітерації, антиципації, контамінації, персеверації):

Вимова	Матеріал			
	склади	слова	словосполучення	речення
Відображена				
Сполучена				
Уповільнена				
Багаторазова				

Відтворення звуково – складової структури слова.

Протяг - \_\_\_\_\_

Температура - \_\_\_\_\_

Акваріум - \_\_\_\_\_

Міліціонер їздить на мотоциклі - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Волосся підстригають у перукарні - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Стан фонематичного сприйняття

1. Повторення складів з опозиційними звуками:

ба – ба – па - \_\_\_\_\_ та – да – та - \_\_\_\_\_

га – ка – га - \_\_\_\_\_ ча – ша – ча - \_\_\_\_\_

ва – фа – фа \_\_\_\_\_ са – ша – са - \_\_\_\_\_

2. Диференціація опозиційних звуків, що не змішуються під час вимови:

мішка – мишка - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

трава – дрова - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Диференціація на слух звуків, що змішуються під час вимови:

мишка – миска - \_\_\_\_\_

коза – коса - \_\_\_\_\_

### Стан фонематичного аналізу

Виділення звука [М] зі слів: *миша, комар, дошка, вікно, рама, будинок, риба, стіл, сом.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Виділення наголошеного голосного: *Аня, акція, ангел, оси, Іра, Інна, аркуш.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Обстеження лексико-граматичної будови мовлення

1. Утворення множини іменників:

рак- \_\_\_\_\_ птаха - \_\_\_\_\_

вікно- \_\_\_\_\_ сарай - \_\_\_\_\_

жук - \_\_\_\_\_ коваль - \_\_\_\_\_

2. Утворення назв дитинчат тварин:

у зайця - \_\_\_\_\_ у ведмедя - \_\_\_\_\_

у білки - \_\_\_\_\_ у вовка - \_\_\_\_\_

3.Іменники, що означають частини тіла, предметів:  
голова, ноги, руки, ніс, рот, живіт, шия - \_\_\_\_\_  
спинка, сидіння, ніжки - \_\_\_\_\_

4.Рівень узагальнень:  
светр, плаття, шорти, спідниця - \_\_\_\_\_  
чашка, тарілка, сковорідка, каструля - \_\_\_\_\_  
буряк, морква, картопля, огірок - \_\_\_\_\_  
лялька, автомобіль, м'яч, дзига - \_\_\_\_\_

5.Назви кольорів:  
чайник - \_\_\_\_\_ відро- \_\_\_\_\_  
трава - \_\_\_\_\_ листя - \_\_\_\_\_

6.Утворення прикметників від іменників:  
матрешка із дерева - \_\_\_\_\_  
склянка із скла - \_\_\_\_\_  
ручка із пластмаси - \_\_\_\_\_

7.Дієслівний словник:  
кухар - \_\_\_\_\_ лікар - \_\_\_\_\_  
вчитель - \_\_\_\_\_ співак - \_\_\_\_\_

Прояви заїкання \_\_\_\_\_

### Висновок логопеда

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Індивідуальний план корекційно-розвивальної роботи

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Учитель-логопед \_\_\_\_\_



## Додаток Д

### ІНДИВІДУАЛЬНА МОВЛЕННЄВА КАРТКА ОБСТЕЖЕННЯ ДИТИНИ (6 –ти років життя)

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_  
Дата вступу дитини в групу \_\_\_\_\_  
Дата народження \_\_\_\_\_  
Домашня адреса \_\_\_\_\_

#### Анамнестичні дані

Наявність нервово-психічних, хронічних соматичних захворювань у батьків, генетичні фактори (захворювання матері, батька, найближчих родичів) \_\_\_\_\_

Від якої вагітності дитина (аборти, викидні) \_\_\_\_\_

Перебіг вагітності, стан здоров'я матері (токсикоз у першій, другій половині вагітності, хронічні, гінекологічні, венеричні, інфекційні захворювання, їх загострення) \_\_\_\_\_

Пологи (дострокові, швидкі, стрімкі, збезджені; народження у складі двійні-трійні) \_\_\_\_\_

Стимуляція (механічна, хімічна, електростимуляція) \_\_\_\_\_

Асфіксія (біла, синя) \_\_\_\_\_

Резус-фактор (негативний, сумісність) \_\_\_\_\_

Вроджені вади, відхилення від норми в анатомічній будові тіла \_\_\_\_\_

Вага новонародженої (норма, недоношеність), зріст \_\_\_\_\_

Коли закричала \_\_\_\_\_

Годування (на який день, активність смоктання, наявність зригування, захлинань) \_\_\_\_\_

#### Ранній фізичний розвиток дитини:

Тримає голову (у нормі з 1,5 міс.) \_\_\_\_\_

Перевертається (в нормі з 4 міс.) \_\_\_\_\_

Сидить (у нормі з 6 міс.) \_\_\_\_\_

Стоїть (у нормі з 10–11 міс.) \_\_\_\_\_

Ходить (у нормі з 11–12 міс.) \_\_\_\_\_

Перші зуби (у нормі з 6–8 міс.) \_\_\_\_\_

Перенесені хвороби (інфекції, травми голови, соматичні, захворювання нервової системи, алергічні захворювання, реакції):

до року \_\_\_\_\_

після року \_\_\_\_\_

#### Ранній мовленнєвий розвиток дитини:

Гуління (у нормі з 2 міс.): час появи \_\_\_\_\_, характер \_\_\_\_\_

Лепет (у нормі з 4–6 міс.): час появи \_\_\_\_\_, характер \_\_\_\_\_

Перші слова (характеристика, звуконаслідування, кількість) (у нормі – близько року) \_\_\_\_\_

Фразове мовлення (у нормі з 1,5–2 р.) \_\_\_\_\_

Мовне середовище (одно-, двомовне, дефіцит мовленнєвого спілкування) \_\_\_\_\_

Чи переривався мовленнєвий розвиток, з якої причини \_\_\_\_\_

Чи займалися з учителем-логопедом (тривалість занять, результат) \_\_\_\_\_

#### Висновки спеціалістів

Неврологічний статус \_\_\_\_\_

Стан зору \_\_\_\_\_

Стан слуху: гучне мовлення (з 6–8 м) \_\_\_\_\_, шепітне мовлення (з 3 м) \_\_\_\_\_

Стан інтелекту \_\_\_\_\_

Висновок ортодонта (хірурга-стоматолога) \_\_\_\_\_

### **Обстеження моторної функції**

Артикуляційна моторика:

Губи:

нормальні, товсті, вузькі, диспропорційні, вкорочена верхня губа, порушена слизова, вкорочена вуздечка верхньої / нижньої губи, неповне зімкнення, з розщепленням, парез

тонус (без особливостей, підвищений, знижений) \_\_\_\_\_

виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує) \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_

переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів) \_\_\_\_\_

Щоки:

тонус (без особливостей, підвищений, знижений) \_\_\_\_\_

виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує) \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_

обсяг рухів (нормальний, обмежений) \_\_\_\_\_

переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів) \_\_\_\_\_

Зубо-щелепна система:

зуби (нормальні, великі, дрібні, рідкі, зайві, надмірно великі передні, поза щелепно дугою, діастеми) \_\_\_\_\_

прикус (нормальний, глибокий / мілкий, відкритий передній / боковий (одно-, двобічний), прогения / прогнатія) \_\_\_\_\_

рухливість нижньої щелепи (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_

виконання вправ нижньою щелепою (правильно, з труднощами, не виконує) \_\_\_\_\_

Язик:

нормальний, макро- / мікроглюсія, довгий / короткий, вузький / широкий, м'ясистий, гіпертрофія кореня язика, кінчик не виражений, широкий, роздвоєний, відтягнутий назад, під час фонації лежить, не піднімаючись, займає міжзубне положення

тонус (норма, спастичність, гіпотонія, дистонія) \_\_\_\_\_

виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує) \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена (девіація праворуч / ліворуч) \_\_\_\_\_

тремор (відсутній, синкінезії, салівація) \_\_\_\_\_

обсяг рухів (нормальний, обмежений) \_\_\_\_\_

точність (збережена / порушена) \_\_\_\_\_

переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів) \_\_\_\_\_

Під'язикова зв'язка:

нормальна, коротка / довга, натягнута, відсутня, спайка з тканинами під'язикової області, оперована \_\_\_\_\_

рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_

Тверде піднебіння:

нормальне, „готичне”, низьке / банеподібне, пласке, широке / вузьке, проопероване, розщеплення (повне, часткове, субмукозне), шрами, обтуратор \_\_\_\_\_

М'яке піднебіння:

нормальне, вкорочене, роздвоєне, відсутнє, в'яле / напружене, парез (повний, однобічний), провисає (з правого / лівого боку) \_\_\_\_\_  
рухливість (нормальна / утруднена) \_\_\_\_\_  
Мімічна моторика \_\_\_\_\_

### Голос

Сила (нормальний, гучний, тихий, виснажуваний, занадто тихий, згасаючий до кінця фрази) \_\_\_\_\_

Висота (нормальний (грудний), високий, низький, фальцет, немодульований, монотонний) \_\_\_\_\_

Тембр (хрипкий, грубий, глухий, гортанно-різкий, „металевий”, писклявий, здавлений, дрижачий, напружений, переривчастий, гіпо- / гіперназалізований) \_\_\_\_\_

Дискоординація процесів дихання та голосоутворення (відсутня / наявна)

Характер голосоутворення та атаки голосу (тверда, м'яка, придихальна)

### Дихання

Тип (грудне, діафрагмальне, діафрагмально-грудне, верхньо-ключичне)

Обсяг, тривалість (короткий вдих, нетривалий видих)

Носове (вільне, утруднене, відсутнє)

Ротовий видих (достатній, вкорочений, мовлення на вдиху)

Диференціація ротового та носового видиху (наявна / відсутня)

### Темпо-ритмічна складова мовлення

Дикція (чітка, змазана, незрозуміла)

Темп (нормальний, прискорений, уповільнений)

Ритм (нормальний, скандований, аритмія, брадиритмія, тахіритмія)

### Просодична складова мовлення

Інтонація (наявність чи відсутність основних видів інтонації (окличної, питальної, розповідної)

Паузація (наявність чи відсутність розстановки пауз у мовленнєвому потоці) \_\_\_\_\_

### Загальна характеристика комунікації

Ступінь комунікабельності (активне, стійке, нестійке, вибіркоче спілкування, негативізм) \_\_\_\_\_

Ехолалії (відсутність / наявність) \_\_\_\_\_

1. Розмовно – описова бесіда.

Як тебе звати? \_\_\_\_\_

Скільки тобі років? \_\_\_\_\_

Як звати маму? \_\_\_\_\_ Тата? \_\_\_\_\_

Ким працює мама? \_\_\_\_\_ Тато? \_\_\_\_\_

Які твої найулюбленіші іграшки? \_\_\_\_\_

Хто тобі їх подарував? \_\_\_\_\_

2. Обстеження зв'язного мовлення:

Складання розповіді за однією картинкою \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Складання розповіді за серією картинок \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Стан звуковимови**

(відсутність, спотворення, змішування, оглушення, одзвінчення, перестановки, додавання, пропуски, редуплікації, нестійкі заміни, асіміляції):

Вимова Звуки	Ізольована		У складах		У словах						У фразях		У віршах	
	н.	с.	н.	с.	початок		середина		кінець		н.	с.	н.	с.
[А]														
[О]														
[У]														
[М]														
[П]														
[Б]														
[І]														
[Е]														
[И]														
[К]														
[Г]														
[Г]														
[Х]														
[Д]														
[Д']														
[Т]														
[Т']														
[Н]														
[Н']														
[В]														
[Ф]														
[Й]														
[С]														
[С']														
[З]														
[З']														
[ДЗ]														
[ДЗ']														
[Ц]														
[Ц'ε]														
[Ш]														
[Ж]														
[ДЖ]														
[Ч]														

[Л]														
[Л']														
[Р]														
[Р']														

### Складова структура слів

(додавання, елізії, ітерації, антиципації, контамінації, персеверації):

Вимова	Матеріал			
	склади	слова	словосполучення	речення
Відображена				
Сполучена				
Уповільнена				
Багаторазова				

Відтворення звуково – складової структури слова.

Протяг - \_\_\_\_\_

Температура - \_\_\_\_\_

Акваріум - \_\_\_\_\_

Міліціонер їздить на мотоциклі - \_\_\_\_\_

Волосся підстригають у перукарні - \_\_\_\_\_

### Стан фонематичного сприйняття

1. Повторення складів з опозиційними звуками:

ба – ба – па - \_\_\_\_\_ та – да – та - \_\_\_\_\_

га – ка – га - \_\_\_\_\_ ча – ша – ча - \_\_\_\_\_

са – ша – са - \_\_\_\_\_ за – са – за - \_\_\_\_\_

3. Диференціація опозиційних звуків, що не змішуються під час вимови:

мишка – миска - \_\_\_\_\_ шапка – жабка - \_\_\_\_\_

трава – дрова - \_\_\_\_\_ Марина – калина - \_\_\_\_\_

4. Диференціація на слух звуків, що змішуються під час вимови:

мишка – миска - \_\_\_\_\_ рак – лак - \_\_\_\_\_

коза – коса - \_\_\_\_\_ тачка – качка - \_\_\_\_\_

### Стан фонематичного аналізу

1. Виділення наголошеного голосного: *Аня, акція, ангел, оси, Іра, Інна, аркуш.*

2. Визначення першого та останнього звуків у словах: *мак, дим, каміш, танк, щука, чашка, ключ.*

3. Визначення кількості звуків у словах: *будинок, рак, місяць, сова, банан, лампа.*

### Обстеження лексико-граматичної будови мовлення

1. Утворення множини іменників:

Рак - \_\_\_\_\_ колесо - \_\_\_\_\_

вікно - \_\_\_\_\_ кінь - \_\_\_\_\_

жук - \_\_\_\_\_ колосся - \_\_\_\_\_

2. Утворення назв дитинчат тварин:

у зайця - \_\_\_\_\_ у коня - \_\_\_\_\_  
у корови - \_\_\_\_\_ у собаки - \_\_\_\_\_

3. Іменники, що означають частини тіла, предметів:

лікоть, коліно, пальці, ніготь - \_\_\_\_\_  
петля, манжета, комір - \_\_\_\_\_

4. Рівень узагальнень:

светр, плаття, шорти, спідниця - \_\_\_\_\_  
пароплав, літак, трамвай, поїзд - \_\_\_\_\_  
лев, слон, тигр, жираф - \_\_\_\_\_

5. Назви кольорів:

Чайник - \_\_\_\_\_ прапорець - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ лимон - \_\_\_\_\_  
яблуко - \_\_\_\_\_ небо - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ трава - \_\_\_\_\_

6. Утворення прикметників від іменників:

стіл із дерева - \_\_\_\_\_  
склянка із скла - \_\_\_\_\_  
ручка із пластмаси - \_\_\_\_\_  
автомобіль із метала - \_\_\_\_\_

7. Дієслівний словник:

кухар - \_\_\_\_\_ лікар - \_\_\_\_\_  
вчитель - \_\_\_\_\_ співак - \_\_\_\_\_

8. Добирання антонімів:

довгий - \_\_\_\_\_ високий - \_\_\_\_\_  
широкий - \_\_\_\_\_ худий - \_\_\_\_\_

9. Словотвір за допомогою суфіксів (зменшено – пестлива форма слова):

будинок - \_\_\_\_\_ миска - \_\_\_\_\_  
дерево - \_\_\_\_\_ вікно - \_\_\_\_\_

10. Сполучення іменників із числівниками:

стілець (два, три, п'ять) - \_\_\_\_\_ будинок (два, три, п'ять) - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
миска (два, три, п'ять) - \_\_\_\_\_ вікно (два, три, п'ять) - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_

**Висновок логопеда**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Індивідуальний план корекційно-розвивальної роботи**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

**Учитель-логопед** \_\_\_\_\_

## Додаток Е

### ПЛАН ІНДИВІДУАЛЬНОЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДИТИНОЮ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Прізвище, ім'я дитини \_\_\_\_\_

#### Напрями роботи:

1. Формування загальних мовленнєвих навичок.
2. Розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення.
3. Збагачення та уточнення словникового запасу.
4. Розвиток уваги до морфологічного складу слів та словозміни у словосполученнях.
5. Робота над граматичною структурою речення, виховання вміння правильно складати прості поширені речення, вживати різні граматичні конструкції у зв'язному мовленні.
6. Розвиток діалогічного і зв'язного монологічного мовлення.

<i>№з/п</i>	<i>Напрями роботи</i>	<i>Зміст роботи</i>	<i>Термін виконання</i>
1.	Формування загальних мовленнєвих навичок	<p>– розвиток слухової пам'яті дітей; навчання вмінню слухати і чути звернене до них мовлення; навчання диференціації звуків, умінню впізнавати джерело звука;</p> <p>– відпрацювання правильного мовленнєвого вдиху і видиху;</p> <p>– формування плавного мовлення з паузами між реченнями;</p> <p>– навчання правильного інтонування, наголошування, модуляції голосу і виразності мовлення.</p>	Протягом року



2.	Розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– підготовка артикуляційного апарату до постановки звуків;</li> <li>– постановка звуків[ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ];</li> <li>– розрізнення голосних і приголосних звуків на слух;</li> <li>– диференціація звуків[ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ];</li> <li>– розвиток фонематичного аналізу, синтезу та фонематичних уявлень (виокремлювати голосні на початку і вкінці слова, послідовно називати ряд голосних; робити аналіз і синтез прямих і обернених складів; виокремлювати приголосний на початку і вкінці слова; робити звуко-складовий аналіз слів; визначати наголошений склад);</li> <li>– формування навичок складання звукових схем слів та добору слів за звуковими схемами.</li> </ul>	Протягом року
3.	Удосконалення імпресивного мовлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розвиток уваги до мовлення навколишніх (удосконалення навичок розуміння словесних узагальнень, виокремлення назв предметів, дій, ознак предметів);</li> <li>– формування вміння утримувати в пам'яті і відтворювати сприйнятий на слух матеріал.</li> </ul>	Протягом року
4.	Розвиток лексичної сторони мовлення (збагачення та уточнення словника; словотворення)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– називання прізвищ та імен;</li> <li>– формування глибоких знань про пори року та їх характерні ознаки;</li> <li>– ознайомлення з домашніми і дикими тваринами, вивчення назв різних частин тіла тварин;</li> <li>– формування уявлень про овочі, фрукти, ягоди, гриби, квіти, дерева;</li> <li>– закріплення знань про предмети класної кімнати і шкільних кабінетів;</li> <li>– формування знань про іграшки, ігри, навчальні посібники (матеріал, якість, колір, форма, розміри);</li> <li>– формування узагальнюючої функції слова;</li> <li>– ознайомлення із суспільним життям країни; розширення знань про свята;</li> <li>– виховання уважності до зміни граматичних форм слів (шляхом порівняння і співставлення іменників однини і множини, зміни відмінкових закінчень) та до багатозначності слів;</li> </ul>	Протягом року

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– навчання утворювати слова із зменшувально-пестливим значенням та шляхом приєднання префіксів і суфіксів;</li> <li>– виховання вміння добирати споріднені слова;</li> <li>– розвиток уваги до зміни граматичних форм слів залежно від роду, числа, відмінка, часу дії.</li> </ul>	
5.	Навчання зв'язного мовлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– удосконалення розмовного мовлення: вміння вести нескладний діалог, ставити запитання, правильно та швидко підбирати для відповіді потрібне слово;</li> <li>– виховання вміння робити повідомлення про доручене завдання, ставити одне одному запитання;</li> <li>– навчання елементарних прийомів опису, уміння об'єднувати окремі вислови у зв'язні повідомлення (оповідання за малюнком, за серією малюнків, за планом);</li> <li>– навчання складати оповідання з описом предметів, іграшок і дій з ними;</li> <li>– навчання переказувати прослуханий текст, інтонаційно розрізняти частини будь-якого оповідання.</li> </ul>	Протягом року
6.	Формування граматичної будови мовлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– навчання узгоджувати прикметники і дієслова з іменниками; звертання уваги на родову належність предметів;</li> <li>– практичне засвоєння деяких форм словотворення та словозміни;</li> <li>– виховання вміння узгоджувати числівники з іменниками в роді, числі, відмінку;</li> <li>– навчання складати прості поширені речення з прямим додатком, із прийменниками, виокремлювати слова з речень за допомогою питань;</li> <li>– звертання уваги на порядок слів та зміни форм слів у простому поширеному реченні шляхом: складання речень із прийменниками та без прийменників; поширення речень за допомогою запитань; складання речень із заданими словосполученнями;</li> <li>– зосередження уваги на реченні з однорідними членами;</li> </ul>	Протягом року

		– ознайомлення із складнопідрядними реченнями з використанням сполучників <i>щоб, тому що, якщо</i> та ін.	
7.	Самоконтроль	Вчити контролювати власне мовлення	Протягом року