

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Воробьева В.Н. Опыт преподавания русской брайлевской краткописи в ГУ «Центр медико-социальной реабилитации для инвалидов по зрению»: [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: // <http://www.zrenia.net/modules/sections/index.php?op=viewarticle&artid=27>
2. Зарубина И.Н. Краткопись и связанные с ней проблемы // Проблемы социальной реабилитации, трудоустройства, трудовой и общественной деятельности незрячих работников интеллектуального труда: Материалы науч.-практ. конф. – М., 1989. – С. 72-75.
3. Зарубина И.Н. Основы русской краткописи: Учебно-методическое пособие. - М., 1992. – 33 с.
4. Зубков М.Н. Из истории русской краткописи // Школьный вестник. – 2000. – № 4. – С. 52-74.
5. Краткопись для слепых. I ступень / под общ. ред. М.Н. Зубкова. - М., 1974. – 151 с.
6. Краткопись для слепых. II ступень / под общ. ред. М.Н. Зубкова. - М., 1977. – 167 с.
7. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К., 2000. – 680 с.
8. Таблицы обозначений в системе Брайля: [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: // <http://sixdots.ru/main/tables-list.html>

УДК 376.- 053.4:81

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

Січкачук Н.Д.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

В статті представлені наукові засади в розробці методики формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією.

The scientific base of creation of research techniques of emotional and valuation vocabulary of senior preschool children with motor alalia is represented in this article.

Ключові слова: емоційно-оцінна лексика, моторна алалія, дошкільники.

Keywords: emotional and valuation vocabulary, motor alalia, senior preschool children.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців довели, що одним з вирішальних етапів розвитку мовленнєвої функції дитини є старший дошкільний вік. Його завданнями постали - удосконалення всіх сторін мовлення, в тому числі й лексичної, що дозволить дитині оволодіти новою ведучою діяльністю, т.б. навчальною.

Н.Трауготт, О.Хейкінен та ін., в своїх дослідженнях підкреслювали, що організовуючи корекційно-розвивальне навчання дітей з алалією, потрібно мати на увазі, що це мовленнєве порушення зазвичай проявляється на фоні своєрідної особистості (різко виражені невротичні риси поведінки у вигляді загальмованості або, навпаки, підвищеної збудливості, нахилів до аутизму, важкості встановлення контакту, підвищеної чутливості, нездатності до тривалих зусиль). Також науковці зазначають, що відсутність мовлення може спричинити викривлення характеру, адже цей фактор є травмуючим для становлення всієї мотиваційно-вольової сфери особистості дитини (І.Мартиненко, Т.Сак, В.Тарасун та ін.).

На думку О.Хейкінен, в роботі з дітьми, що страждають на моторну алалію, необхідно враховувати не лише специфіку мовленнєвого порушення, але й особистість дитини в цілому, її характер та інтереси. Такий підхід до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми-алаліками має велике значення, адже, за дослідженнями В.Ковшикова, допоможе корегувати дефіцитарність психологічного контакту між дитиною з алалією та її співбесідником (І.Смірнова).

Отже, враховуючи специфіку мовленнєвого порушення та інтереси дітей, в процесі нашого конструктивно-моделюючого етапу дослідження ми проводили діагностику рівня розвитку емоційно-оцінної лексики у дітей з моторною алалією. Також ми діагностували дітей з загальним недорозвитком мовлення та дітей без порушень мовлення. Отримані результати порівнювалися за кількісними та якісними характеристиками. Кількісний аналіз отриманих результатів представлений в таблиці 1.

Порівняльні дані про стан розвитку емоційно-оцінної лексики у дітей з різними рівне мовленнєвого розвитку

Рівень емоційно-оцінної лексики Контингент досліджуваних дітей	Діти з моторною алалією	Діти з загальним недорозвитком	Діти без порушень мовлення
Високий	-	7,2%	81,3%
Достатній	6,8%	58,7%	16,6%
Середній	44,2%	27,7%	2,1%
Низький	48,1%	3,6%	-

Як видно з таблиці 1, більшість дітей з моторною алалією мають середній та низький рівень розвитку емоційно-оцінної лексики, що свідчить про значні труднощі, а в деяких випадках про неможливість, спонтанного розвитку даної групи лексики без організації спеціального корекційно-розвивального навчання.

Також, на нашу думку, розробка напрямів і змісту методики формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією може підвищити рівень її розвитку та удосконалити зміст всього корекційно-розвивального навчання взагалі.

Науково-теоретичним підґрунтям нашої методики (змісту, методів і прийомів) формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників з моторною алалією виступили: фундаментальні положення про мову як суспільне явище, її сутність як засобу спілкування і пізнання, систему мовної організації (Л. Виготський, О. Лурія, Ж. Піаже та ін.); вчення про мовлення як умовно-рефлекторну діяльність (І. Павлов, І. Сеченов та ін.), його взаємозв'язок з першою сигнальною системою (М. Кольцова, М. Красногорський); положення мовознавства щодо взаємозв'язку мови і мовлення (О. Потебня, Ф. де Сосюр та ін.), концепція психології щодо взаємозв'язку вербального і невербального спілкування в комунікативній діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.); концепція про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю (Л. Виготський, Н. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.); психолінгвістичні підходи аналізу мовленнєвого розвитку дитини і його формування у процесі нормального та порушеного онтогенезу (М. Жинкін, О. Леонтьєв, Ф. Сохін, О. Шахнарович, Н. Юрьєва та ін.); уявлення про адаптацію та соціальну активність особистості (В. Семиченко, Г. Балл, М. Шеремет, М. Ярмаченко, Т. Яценко та ін.).

Важливим положенням при організації корекційно-розвивального навчання дітей з моторною алалією є врахування теоретико-методологічної основи корекційного навчання: принцип формування мовлення з врахуванням сучасних уявлень про процеси сприймання та породження мовленнєвого висловлювання (О. Леонтьєв, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.); принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку, за Є. Тихеевою, (засвоєння дитиною слів на основі чуттєвого досвіду); принцип оцінювального ставлення дітей, сформований А. Богуш, що виявляється у оцінці дітьми поведінки і вчинків однолітків набуті через художньо-мовленнєву діяльність; принцип комплексного підходу до розвитку мовлення, який передбачає вирішення кількох мовленнєвих завдань у рамках одного заняття; принцип наступності і послідовності виявився у послідовності подання матеріалу та врахування зони найближчого розвитку; взаємозв'язку навчання і розвитку як опорних у корекційній роботі та, у відповідності з програмовими вимогами до рівня розвитку мовленнєвої та комунікативної компетентності випускника дошкільного закладу.

Аналіз існуючих спеціальних програм та навчально-методичних посібників для організації навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку показав, що сучасна дошкільна педагогіка ставить високі вимоги до розвитку особистості дитини, проте ці програми не враховують особливості розвитку мовлення дітей з моторною алалією. В них не висвітлюється специфіка взаємозв'язку розвитку мовлення від стану афективно-вольової сфери дитини. Відсутність в програмах чіткого визначення емоційно-оцінної лексики, як окремого напрямку формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей з мовленнєвими вадами, а також складність поєднання всіх видів художньо-мовленнєвої діяльності в межах одного логопедичного заняття зумовлюють труднощі в організації процесу формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності у дітей з моторною алалією.

В. Ковшиков в своїх дослідженнях підкреслює, що ядром порушення мовлення при моторній алалії виступає несформованість всіх мовних операцій формування мовленнєвого висловлювання (фонетичної, лексичної,

граматичної, синтаксичної), при відносній збереженості змістовного та моторного рівня породження висловлювання.

В спеціальній літературі представлені різні погляди на класифікацію моторної алалії. Так, В.Орфінська, Г.Мацієвська-Гуровец, А.Белова-Давід та ін. виділяють дві форми моторної алалії:

а) моторну алалію, яка проявляється в утрудненні при знаходженні окремих артикуляційних рухів, відповідних тим чи іншим фонемам (кінестетична апраксія) – аферентна (моторно-зацентральна) – переважають фонетико-фонематичні розлади. Це форма моторної алалії, яка характеризується первинним порушенням мовного аналізу та синтезу на фонетичному рівні;

б) моторну алалію, яка проявляється в утрудненні при знаходженні не окремих артикуляційних рухів, а артикуляційних рядів та при переключенні від одного руху на інший (кінетична апраксія) – еферентна (моторно-премоторна) - переважають лексико-граматичні та лексико-семантичні порушення, труднощі побудови зв'язного мовлення. Це форма моторної алалії, яка характеризується первинним порушенням мовного аналізу та синтезу на морфологічному рівні.

Результати нашого конструктивно-моделюючого етапу дослідження переконливо свідчать про те, що категорія дітей з моторною алалією є досить неоднорідною, але за рівнем розвитку мовлення переважає група дітей з II та II-III рівнем мовленнєвого недорозвитку. Також, за даними вивчення особових справ та психолого-педагогічних характеристик, більшості цих дітей мають затримку психічного розвитку. Саме для такої категорії дітей ми й розробили модель спеціальної методики формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності.

Аналіз спеціальних наукових досліджень ([3], [5], [7] та ін.) й результати конструктивно-моделюючого етапу нашого дослідження дозволяють сформулювати загальні особливості розвитку мовлення у дітей з моторною алалією:

- пізній початок мовленнєвої практики, своєрідність її розвитку й лише при умові організації спеціального навчання;

- «*комунікативний негативізм*» або «мала комунікативна активність»;

«*Комунікативний негативізм*» проявляється у відмові давати відповіді на прямі запитання, а «*мала комунікативна активність*» - у значних труднощах в спонтанному формуванні мовлення, що в деяких випадках взагалі унеможлиблює його.

Л.Савчук в своєму дослідженні зазначає, що комунікативна діяльність передбачає широке використання невербальних, паралінгвістичних та лінгвістичних засобів мовлення. Автор до невербальних засобів мовлення відносить жести, міміку, пантоміму, а до паралінгвістичних: інтонацію, паузу, тембр та ін., що обумовлені екстралінгвістичними факторами і системою організації простору спілкування. Отже, комунікативна діяльність передбачає оволодіння мовленням і уміннями застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування [2], [4], [6].

За визначенням Є.Соботович, мовленнєва комунікація передбачає реалізацію індивідом набутої системи практичних знань про звукову (система фонологічних знань), лексичну (семантика мовних знаків) та граматичну (закономірності парадигматичної та синтагматичної організації мовних знаків) сторону мовлення [7].

Отже, комунікативний компонент мовленнєвої діяльності, або комунікативна діяльність, або комунікативна компетенція,- це сукупність дій і операцій, які забезпечують використання мови у процесі сприймання або породження усних і письмових мовленнєвих висловлювань (Л.Трофименко).

Таким чином, як зазначає Є.Соботович, формування комунікативної компетенції передбачає оволодіння дитиною загальномовленнєвими (пам'ять, увага, мислення) та специфічномовленнєвими (аналітико-синтетична діяльність слухового та мовнорухового аналізаторів, симультанний та сукцесивний аналіз та синтез) механізмами [7].

Дослідження Г.Жаренкової, Є.Соботович, М.Рождественської, Н.Трауготт, С.Шахнаровської та ін. показали, що саме порушення специфічномовленнєвих механізмів мовленнєвої діяльності (у дітей з моторною алалією – мовнорухового аналізатора), спричиняють виникнення первинного недорозвинення мовлення, що зветься моторна алалія.

Отже, враховуючи результати конструктивно-моделюючого етапу експериментальної роботи та проаналізувавши спеціальні наукові дослідження, ми вважаємо, що удосконалення комунікативної компетенції передбачає розвиток формування психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності за такими напрямками: розвиток слухової уваги та мовленнєвого слуху; розвиток мовленнєвої пам'яті, симультанного та сукцесивного аналізу та синтезу в процесі формування різноманітних асоціативних зв'язків.

- своєрідність розвитку *музичних компонентів* мовлення (мелодики, ритму, інтонації): можна виділити декілька категорій дітей - у одних дітей не спостерігається ніяких особливостей даної сторони мовлення, а в інших – мовлення монотонне, мало модульоване, невиразне; в деяких випадках порушені ритм та темп мовлення, неправильно ставиться наголос; не рідко алаліки з достатньо виразним спонтанним мовленням не можуть створити необхідну виразність мовлення по завданню – під час драматизації та читання; іноземні автори

(Гутцман, Лібман та ін.) відмічали, що моторна алалія в ряді випадків ускладнюється заїканням, що може бути різним за характером, силою, та з'являється на різних стадіях мовленнєвого розвитку (збільшення словника, поява фрази).

Отже, враховуючи виділені особливості розвитку музичного компоненту мовлення у дітей з моторною алалією, можна стверджувати, що робота над удосконаленням виразності усного мовлення, над його емоційністю, має стати складовою кожного корекційно-розвивального заняття та передбачає: роботу над розрізнення та відтворенням ритмічних структур, інтонації, формування навичок розрізнення мелодії та звуків за гучністю, тривалістю, темпом, співвіднесення їх з емоційними станами.

- порушень мовленнєвого розвитку в усіх його ланках (*фонетико- фонематичній, лексичній, граматичній, синтаксичній*) на знаковому рівні засвоєння мови та практичному рівні їх використання у мовленнєвій діяльності, тощо.

Синдром фонетико-фонематичних порушень при моторній алалії, за дослідженнями Є. Соботович, проявляється у артикуляційних розладах та у відсутності уявлень про звукову та складову структуру слова в цілому. Тому звуковий та складовий склад слова є порушеним та нестійким (Н.Трауготт, А.Марковою, О.Усановою, Л.Єсечко, Є.Соботович та ін.).

На думку Р.Белової-Давід, Н.Трауготт та ін., причинами таких артикуляційних порушень є недорозвиток або ураження певних зон кори головного мозку (нейрофізіологічне вивчення).

Порушення артикуляційної моторики призводять до неправильної звуковимови або до неможливості сказати слово, що складається з звуків, доступних вимові дитини (А.Маркова); складності вимови збігу голосних та приголосних при їх репродукуванні - хаотична й нестійка заміна одних звуків іншими, за спостереженнями (Є.Соботович) - субститутами, навіть більш складнішими за артикуляцією, чим звук, що замінюється; втрата одного чи декількох елементів, ряду елементів або їх перестановка (персеверація), помилки в наслідуванні (Н.Трауготт) [5], [7].

Але, ступінь тяжкості артикуляційних розладів при моторній алалії (як і алалії взагалі) може бути різним (важкий, середній, легкий). Як стверджує О.Мастюкова, діти з моторною алалією зазвичай мають достатні артикуляційні (моторні) можливості: всі так звані не мовленнєві артикуляції їм доступні, більш того, вони здатні правильно вимовляти більшість звуків або навіть всі звуки ізольовано та в складах. Але особливістю дітей з моторною алалією є те, що вони не можуть реалізувати ці можливості при вимові слів, тож і покращення звуковимови відбувається дуже повільно.

Однією з характерних ознак моторної алалії є специфічна складність формування *складової структури* слів, труднощі актуалізації навіть добре знайомих та простих за артикуляцією слів.

У дітей даної категорії особливостями засвоєння складової структури слів є скорочення кількості складів за рахунок випадання складу чи складоутворюючої голосної (на відміну від нормального онтогенезу це може бути навіть наголошений або ненаголошений й перший переднаголошений склад), уподібнення складів всередині слова, додавання зайвого складу чи голосної, «розкладання» слова або збігу приголосних, парафазичність (А.Маркова).

За дослідженнями Н.Жукової, Е.Мастюкової, Т.Філічевої та ін., в одних випадках можуть спостерігатися переваги звукових, в інших – складових заміни, що є нестійкими та різноманітними.

Отже, в напрямку *розвиток фонетико-фонематичних* процесів передбачається: розвиток моторики артикуляційного апарату (статичні та динамічні вправи) у єдності з розвитком дрібної моторики; розвиток мовленнєвого дихання та голосу; диференціація звуків за глухістю - дзвінкістю, м'якістю - твердістю; оволодіння правильною вимовою звуків та їх послідовності; розвиток фонематичного слуху; робота над звуко-складовою структурою слова.

Є.Соботович зробила висновок, що специфічні порушення звукової системи мови у дітей з моторною алалією викликають у них й системно обумовлені *порушення* в засвоєнні *лексико-граматичної будови рідної мови*.

Аналіз наукових джерел й отримані експериментальні матеріали свідчать, що серед дітей з моторною алалією переважає категорія дітей саме з лексико-граматичним недорозвиненням мовлення.

Також необхідно пам'ятати, що, за дослідженнями О.Лурії, розвиток лексичної та граматичної компетенції стимулює й формування фонетичної компетенції: поява нових звуків, удосконалення та автоматизація наявних, формування динамічного артикуляційного стереотипу [7].

Особливості засвоєння лексико-граматичної системи мови дітей з моторною алалією описані в роботах Г.Жаренкової, Н.Трауготт, Р.Левіної, В.Орфінської, В.Воробйової, С.Шаховської, К.Мастюкової, А.Жукової, Є.Соботович, А.Спірової та ін. Дослідження цих науковців переконливо свідчать, що в основі процесу формування лексико-граматичної сторони мовлення лежить складний багаторівневий та багатоопераційний механізм, що включає наступні операції: порівняння слів та словоформ; засвоєння значення останніх; виділення морфем, що несуть це значення; їх узагальнення; утворення на основі узагальнення нових слів та словоформ по аналогії; контроль над відповідністю нових слів та словоформ нормам рідної мови та ін.

Особливістю лексичного запасу дітей-алаліків є не лише його бідність в кількісному відношенні та не диференційованість слів за значенням, але й, як відмічає Н.Трауготт, вузько ситуативний характер. Автор називає цей симптом підвищеної загальмованості мовленнєвої функції, що проявляється в нездатності дітей застосовувати в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування слова, засвоєнні ними на заняттях, та при зміні ситуації знайомі слова втрачаються. Дана особливість нерідко призводить до пошуку під час мовлення необхідного слова (за словами О.Мастюкової, це визначає тривалий латентний період при вступі в мовленнєве спілкування, часті паузи та зупинки в мовленні), заміни слів (вербальні парафазії), неадекватного використання, не виправданого частого вживання одних й тих самих слів для позначення відповідних їм змістовних понять [5]. Або, як зазначила в своїх дослідженнях Є. Соботович, явище називання одного предмету чи дії в певних ситуаціях по-різному.

За дослідженнями Н.Жукової, О.Мастюкової, Т.Філічевої, такі труднощі у характеристиці словника дитини з моторною алалією спостерігаються і за його звуковими, семантичними, ритмічними та морфологічними ознакам. До того ж найбільш важкими для актуалізації виявляються слова, що виражають узагальнюючі та абстрактні поняття й не несуть за собою конкретного зорового уявлення. В.Воробйова пояснює причину не чіткого усвідомлення значення деяких слів у дітей з моторною алалією тим, що у них наявна затримка психічного розвитку.

Також в характеристиці словника дитини-алаліка наявні слова характерні для першого дитячого лексикону. Зрідка зустрічаються індивідуальні слова, винайдені самою дитиною, що використовуються декілька років. Маючи невеликий словник, алалік схильний дуже розширювати значення слів [5], [7].

Таким чином, враховуючи теорію народження слів О.Лурії про їх синпрактичний та синсемантичний характер засвоєння, вище зазначені наукові дослідження дозволяють зробити висновок, що діти з моторною алалією тривалий час затримуються саме на першому синпрактичному етапі та потребують спеціальної корекційної роботи, що допоможе перевести слово в синсемантичну систему, яка забезпечує формування мовлення на знаковому рівні [6].

Отже, у даній категорії дітей дуже поступово формується можливість вільно оперувати знайомими словами, без обмеження застосовувати їх у всіх ситуаціях спілкування.

Враховуючи вище зазначені особливості словника у дітей з моторною алалією, ми визначили напрямки корекційної роботи з *формування лексичної складової* емоційно-оцінної лексики, як компоненту *лінгвістичної компетенції*: активізацію словника та збагачення його новою лексикою (в імпресивному й експресивному мовленні) на практичному та розумовому рівні; уточнення та звуження значення окремих слів і словосполучень; робота над розвитком уявлень про звукову та складову структуру слова; навчання дітей розумінню асоціативних зв'язків слів в системній організації мови (в тому числі антонімічних і синонімічних); формування навичок співвіднесення слів з певними частинами мови.

Аналіз наукових досліджень [5], [7] та ін. дає можливість зробити деякі узагальнення стосовно особливостей недорозвинення *граматичної будови* мовлення у дітей з моторною алалією: труднощі засвоєння морфологічної системи словотворення та словозміни, що виявляється у вигляді стійкого різко вираженого імпресивного та експресивного аграматизма (труднощі відмінювання іменників, що виражається в використанні їх в нульовій формі; з підвищенням рівня мовленнєвого розвитку спостерігається змішування відмінкових закінчень, особливо при зміні форм слів за числами; дітям надто важко навчитися змінювати дієслова за часом, способами дій та видами, утворювати обернені форми дієслів, тому діти користуються їх неозначеною формою; при використанні прикметників спостерігається «недоговорювання» родових та відмінкових закінчень).

За дослідженнями В.Орфінської, у дітей з моторною алалією особливості оволодіння граматичними формами словотворення проявляються в труднощах при осмисленні та самостійному використанні всіх словоутворюючих афіксів (слів з різними префіксами й суфіксами), що виявляється у високому рівні стереотипності у зміні слів по засвоєному зразку.

Г.Жаренкова в своєму дослідженні стосовно розуміння граматичних відношень дітьми з загальним недорозвиненням мовлення сформулювала три рівні розуміння мовлення алаліками, яке відповідає певним рівням їх активного мовлення:

I – граматичні елементи слів не несуть ніякої функції при розумінні фрази, вони не стали засобом вираження певних об'єктивних відношень, дитина орієнтується не на лексичне значення слів, а на такі несуттєві ознаки, як ознаки ситуації;

II – поруч з опорою на несуттєві ознаки, які при певних умовах починають набувати значення та граматичну зміну слова як носій певного змісту: це стосується лише слів з наголошеним закінченням, що відносяться до певної граматичної категорії. На цьому рівні відсутні будь-які усвідомлені розрізнення граматичних форм.

III – наявне чітке та хороше усвідомлення розрізнення деяких граматичних форм, хоча є граматичні форми, розрізнення яких нестійке, залежить від варіанта методики, розрізнення прикметників за родами у більшості досліджуваних взагалі відсутнє.

Не достатнє розуміння граматичних форм слів моторними алаліками є наслідком недорозвинення активного мовлення, мовленнєвого досвіду в цілому, що перешкоджає виробленню так званого чуття мови [5], [7] та ін.

Також відомо, що засвоєння *граматичної системи мови* означає послідовний розвиток всієї пізнавальної діяльності дитини, опанування нею логічними операціями узагальнення, здійснюваних під час уживання сполучень слів у різному семантико-смысловому контексті. Тож, хід засвоєння кожної частини мови засвідчує складний і всебічний характер зв'язку між розвитком дитячого мовлення й пізнавальною діяльністю дитини.

Таким чином, формування емоційно-оцінної лексики передбачає й *розвиток її граматичної складової лінгвістичної компетенції* у дітей з моторною алалією, що ґрунтується на розвитку мовленнєвих (граматичних) навичок дошкільника, які відображають не тільки закони мови, особливості усно-розмовного мовлення, а й закономірності розвитку мислення індивіда, пізнання ним навколишнього середовища [3], [5], [7].

В дослідженнях Л.Виготського, Л.Занкова, П.Зінченко та ін. підкреслюється, що розвиток словника на основі словотвору передбачає опору на діяльність механізмів дитячої пам'яті, а саме, на асоціативне запам'ятовування лексичного матеріалу. Цей факт ще раз безперечно вказує на необхідність включення в методику формування емоційно-оцінної лексики у дітей з моторною алалією завдань на розвиток асоціативних зв'язків.

Отже, формування емоційно-оцінної лексики, що народжується за допомогою граматичної системи словотворення у дітей з моторною алалією передбачає: практичне ознайомлення дітей із граматичними формами слів рідної мови (морфологічний склад (частини мови) та засвоєння основних способів словотворення; формування граматичного чуття рідної мови та стійких асоціативних зв'язків.

Ще одним синдромом порушення мовлення при моторній алалії є несформованість *фразового мовлення*, її синтаксичної організації. Як зазначає в своїх дослідженнях О.Маслюкова, це пов'язане з специфічними труднощами формування мовленнєвого стереотипу.

В залежності від рівня мовленнєвого розвитку у дітей з моторною алалією фразою, що є засобом вираження думки, може виступати окреме слово та часто присутні лепітні слова. В подальшому діти починають оволодівати реченнями, але слова в них дуже спотворені з недостатньою сформованістю морфологічної системи словозміни.

Аналіз наукових досліджень показує, що помилки у засвоєнні граматичної структури фрази моторними алаліками проявляються в пропусках членів речення, особливо присудка, в неправильному використанні відмінково-прийменникового управління, в незвичному порядку слів в реченні. За дослідженнями В. Воробйової існує декілька типів речення у дітей з моторною алалією: перший - іменник у називному відмінку + жест + іменник в непрямому відмінку; другий - діти пропускають присудок, й у них відсутній навіть жест (ця конструкція включає або вказівний займенник + іменник в називному відмінку, або два іменника в називному відмінку).

Інша категорія дітей, по даним Н.Трауготт, характеризується тим, що вони говорять окремими словами з рівномірними паузами, не виділяючи інтонацією закінчення думки, не роблячи логічного наголосу. Також автор вказує на те, що навіть коли розвиток мовлення дітей з моторною алалією досягає III рівня мовленнєвого недорозвинення, у зв'язному мовленні спостерігається порушення послідовності розповіді, причиною якої науковці називають емоційний фактор: на перше місце виходить найбільш яскравий елемент, пов'язаний з минулим досвідом дитини.

В дошкільному віці в результаті систематичної логопедичної роботи діти з моторною алалією можуть відтворити лише прості по синтаксичній структурі речення. При важкій формі моторної алалії серед членів поширеного речення вони виділяють лише підмет та значно рідше присудок й без спеціального навчання не оволодівають елементами граматичної будови мовлення [5], [7].

Таким чином, ми виділили такі напрямки корекційно-розвивального навчання дітей-алаліків навичкам *формування фразового мовлення*: ознайомлення з послідовністю слів в простому реченні, знаходження речення до запропонованої схеми, складання простого речення до малюнка з запропонованих карток-символів (зрозумілих дитині) та опорної схеми, вербалізація фрази за складеною схемою та картками-символами; розвиток і вдосконалення навичок з побудови фрази правильними граматичними формами та навичок самокорекції, самоконтролю.

Н.Трауготт, схематизуючи результати спостереження власного дослідження зробила висновок, що розвиток мовлення дитини-алаліка проходить, зазвичай, три етапи [5]: перший етап - дитина оволодіває невеликою кількістю слів, частина яких має характер дитячого лепету, намагаючись спілкуватися з оточуючими, вона користується мімікою та жестами; другий етап - словник збільшується, але часто слова значно спотворені (пропуски рядів звуків, часті заміни іншими звуками, перестановки складів, називання лише першого складу), продовжують існувати лепітні слова, слова, створені самою дитиною; з'являється фраза з 2-3 слів своєрідної будови (заміна слова мімікою, відмінкові закінчення відсутні, наявний імпресивний та експресивний аграматизм); для даного періоду характерним є розширення значення слів; на третьому етапі розвитку мовлення дитина з

алалією має достатньо багатий словник, в якому значення слів уточнюється та спеціалізується: зникають лепітні слова, зменшується кількість спотворень; аграматизм залишається лише в експресивному мовленні, з'являються прийменники, префікси, частки. Частіше на даному етапі алалік правильно формує короткі фрази побутового змісту. Але дитина виявляє безпорадність у розповідях про прочитане, побачене в кіно або пережите: неможливість оформити думку у зв'язне висловлювання.

Отже, окремо ми хочемо звернути увагу на розвиток словника дітей засобами антонімії та синонімії. В даній характеристиці рівнів розвитку мовлення дітей з алалією та інших наукових дослідженнях з даного питання ми не побачили аналізу особливостей збагачення мовлення даної категорії дітей словами антонімами та синонімами, адже це передбачає у них певний рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, яка за даними аналізу наукових досліджень у дітей-алаліків є порушеною.

На нашу думку, процес формування антонімічних та синонімічних зв'язків спирається на можливість порівняння ознак предметів, явищ та змісту слів, що їх позначають, й дозволить уточнити значення певної категорії слів, яка необґрунтовано використовується з різним значенням. Такі навички можуть формуватися лише при достатньому рівні інтелектуального розвитку, при умові формування асоціативних зв'язків та під керівництвом дорослого.

Таким чином, в нашу методику ми включили завдання на збагачення словника дітей з моторною алалією словами антонімами та синонімами на практичному та узагальнюючому рівнях.

Тож аналіз спеціальних наукових джерел та власні діагностичні дані констатувального етапу нашого дослідження дозволяє зробити висновок про те, що алалію не можна визначати як певний однорідний дефект, при ній може спостерігатися різноманітна мозкова локалізація зони ураження, що дає різну симптоматику та вимагає різних прийомів корекційної роботи.

За дослідженнями Л.Виготського, дітям з тяжкими порушеннями мовлення необхідно створювати умови для особливої афективно-пізнавальної діяльності, в процесі якої здійснюється випереджувальна корекція. Це дозволяє підключити додаткові компенсаторні механізми та «виявити приховані резерви у розвитку мовної, мовленнєвої й комунікативної компетенцій, оскільки мовлення є головним інструментом пізнання» (Н.Пахомова).

Аналіз спеціальної педагогічної літератури дає змогу говорити про те, що будь-яке керівництво процесом навчання чи корекції обов'язково ґрунтується на вплив на дитину через різні аналізаторні зв'язки, найчастіше за допомогою мовлення.

В наукових літературних джерелах широко висловлюється думка про те, що запорукою ефективності корекційно-розвивального навчання дітей з моторною алалією є комплексний вплив на всі аналізаторні системи (слухову, зорову, рухову, тактильну), створення міцних міжаналізаторних зв'язків і, як наслідок, формування стійких асоціативних.

На нашу думку, такі міжаналізаторні зв'язки може забезпечити саме художньо-мовленнєва діяльність, що є полікомпонентним утвором, до складу якого входить музично-мовленнєва, образотворчо-мовленнєва, літературно-мовленнєва та театральна діяльність [1].

Аналіз дослідження А.Богуш, Н.Гавриш, Т.Котик, С.Міронової та ін. дозволяє зробити висновок, що музично-мовленнєва діяльність надасть можливість формувати словник в процесі мовленнєвої діяльності з опорою на слуховий аналізатор, образотворчо-мовленнєва діяльність спирається на зоровий аналізатор, а літературно-мовленнєва та театральна діяльність – на рухову й тактильну [1].

Отже, можна зробити передбачення, що одночасне застосування всіх видів художньо-мовленнєвої діяльності в межах одного заняття дозволить найбільш повно включити компенсаторні механізми для формування емоційно-оцінної лексики, надасть можливість ефективніше реалізувати принцип індивідуального та диференційованого підходу у роботі з дітьми, що мають різні мовленнєві можливості.

Так діти з низьким рівнем мовленнєвого розвитку можуть більше спиратися на репродуктивні види художньо-мовленнєвої діяльності (виконавча творча діяльність), а діти з вищим рівнем мовленнєвого розвитку – на продуктивну творчу діяльність.

Використання різних видів художньо-мовленнєвої діяльності на одному занятті також дозволить найбільше врахувати індивідуальні інтереси дитини, підтримувати мотивацію, постійно створювати різноманітні емоційних переживань та проблемних ситуацій. На нашу думку це сприятиме навчанням дітей з моторною алалією до перенесення раніше набутих знань, умінь та навичок в нові ситуації, що є показником розвитку не лише мовлення але й мислення.

Аналіз наукових досліджень показує, що діти з моторною алалією потребують, окрім вище зазначених напрямів корекційної роботи, активізації та збагачення чуттєвої (сенсорної) сфери. Як відомо, навчання дошкільників базується на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною. Сенсорні процеси органічно входять у всі види і форми спілкування дитини із зовнішнім світом і становлять невід'ємну частину будь-якої змістовної діяльності дошкільника.

На основі розгляду специфіки дитячої діяльності та теорії розумового розвитку дитини дошкільного віку

психологу Л.Венгеру вдалося виявити специфічний засіб мовлення дошкільника – це наочні моделі, у яких малюк може відбивати структуру об'єктів і відношень між ними. Дії наочного моделювання є основними пізнавальними здібностями дошкільника в галузі мислення, оскільки наочне моделювання – це специфічна форма опосередкованої розумової діяльності в дошкільному дитинстві (О.Копилова).

На думку Л.Венгер, О.Дьяченко, Н.Баренцева та ін., розвиток сенсорних здібностей та засвоєння символів є передумовою наступного розвитку пізнавальних та творчих, інтелектуальних здібностей дитини, розвиток емоціонального відгуку на засоби художньої літератури, живопису, музики.

На нашу думку, саме застосування карток-символів в методиці формування емоційно-оцінної лексики зможе допомогти у навчанні плануванню фрази та у формуванні зв'язного мовлення, з метою реалізації вище зазначеної лексики.

Також, як вже було сказано, у дитини з моторною алалією відмічається виражені труднощі в розвитку всіх сторін мовлення, які потребують комплексної корекційної роботи. Комплексний вплив на формування мовлення (мовленнєвої компетенції) є запорукою одночасної корекції та розвитку знакової форми мови (мовної компетенції) та всіх психічних процесів, зокрема мислення. Мислення матеріалізується мовними засобами: думки виражаються в мовленні у формі речень. Таким чином, комплексний вплив на формування мовної та мовленнєвої компетенції в процесі доступної емоційно значущої діяльності суттєво впливає на розвиток комунікативної діяльності, долаючи її негативізм та підвищуючи її компетенцію [2], [4] та ін.

На наш погляд, в процесі художньо-мовленнєвої діяльності ми зможемо організувати такий комплексний вплив й діти будуть мати можливість оволодіти всіма засобами мовлення, формуючи паралінгвістичну, лінгвістичну та комунікативну його компетенції.

У відповідності до мети нашого дослідження, враховуючи системний психолого-педагогічний підхід до аналізу і корекції порушень мовлення, діяльнісний підхід та принципи розвитку „чуття мови” й системності у логопедичній корекційно-розвивальній роботі наша модель спеціальної методики формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією має два напрями, зокрема: формування психофізіологічних механізмів мовленнєвої функції та формування мовленнєвих умінь і навичок.

Отже, наша спеціальна методика формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією охоплює такі напрями логопедичної роботи, що забезпечують комплексний вплив на розвиток мовлення дитини:

- розвиток навичок активного сприймання усного мовлення та стимулювання навичок комунікативної діяльності (в тому числі й невербальними засобами спілкування);
- формування мовленнєвого дихання, просодичної сторони мовлення та фонематичних процесів;
- розвиток та удосконалення артикуляційної моторики, звуковимови та складової структури слова;
- збагачення словникового запасу в імпресивному та експресивному мовленні;
- формування навичок граматичної системи словотворення з допомогою демінутивних та пейоративних суфіксів;
- формування первинних умінь синтаксичної організації мовлення з використанням карток-символів;

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304с.

2. Зимняя И.А. Речевой механизм в системе порождения речи // психологические и психолингвистические проблемы владения языком / Под ред. А.А.Лентьева и Т.В.Рябовой. – М., 1969. – С.5-17.

3. Левина Р.Е. Нарушение развития речевой деятельности детей. //Вопросы патологии речи. – Харьков, 1959, т.XXXII (81), с.23-28

4. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М., 1965. – 245с.

5. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов: / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – Кн.ІІІ: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. – 312с. – (Б-ка учителя-дефектолога).

6. Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д.Хомской. Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. – 416с.

7. Соботович Е.Ф. Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции. – К., 1995. – 203с.