

Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова

На правах рукопису

**СІЧКАРЧУК Наталія Дмитрівна**

УДК 376-056.264:81(043.3)

**ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ  
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ  
ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.03 — корекційна педагогіка

**Дисертація**

на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

**ШЕРЕМЕТ МАРІЯ КУПРІЯНІВНА,**  
доктор педагогічних наук, професор

Київ — 2011

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b> .....	9
1.1. Історичний аспект дослідження проблеми емоційно-оцінного компоненту в структурі мовленнєвої діяльності дошкільників .....	9
1.2. Нейрофізіологічні засади мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку.....	15
1.3. Розвиток емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників нормального онтогенезу та з тяжкими порушеннями мовлення .....	27
Висновки до I розділу .....	43
<b>РОЗДІЛ II. СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЕМОЦІЙНО- ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ</b> .....	46
2.1. Характеристика складових компонентів емоційно-оцінної лексики дошкільників із моторною алалією.....	46
2.2. Експериментальна методика дослідження емоційно-оцінної лексики дітей з моторною алалією.....	60
2.3. Аналіз результатів констатувального експерименту.....	70
Висновки до II розділу.....	111
<b>РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ</b> .....	116
3.1. Науково-теоретичне обґрунтування методики формувального експерименту.....	116
3.2. Психолого-педагогічні умови забезпечення ефективності експериментального методики.....	133
3.3. Результати експериментальної навчання з формування емоційно- оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією....	172
Висновки до III розділу.....	188
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	192
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	195
<b>ДОДАТКИ</b> .....	215

## ВСТУП

**Актуальність теми.** На сучасному етапі розвитку української держави одним із пріоритетних напрямків національної політики виступає модернізація освіти щодо забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини.

Відомо, що основною умовою особистісного та психічного розвитку дитини є збереженість мовленнєвої функції або, у випадку мовленнєвої патології, корекція та розвиток усіх її структурних компонентів, як повноцінного засобу спілкування.

За дослідженнями відомих вітчизняних та зарубіжних науковців серед інших мовленнєвих порушень чільне місце за складністю симптоматики та патогенезу посідає алалія. Упродовж багатьох років це мовленнєве порушення привертало до себе увагу численних дослідників - нейрофізіологів, психоневрологів, логопедів, психологів, лінгвістів тощо.

У сучасних наукових дослідженнях загальноприйнятим є визначення *моторної алалії* як первинного недорозвитку експресивного мовлення центрального органічного генезу (Л. Волкова, Є. Соботович, В. Тищенко, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.).

У своїх дослідженнях такі видатні дефектологи, як Б. Гріншпун, Г. Жаренкова, Н. Жукова, Р. Левіна та ін., у якості основного прояву порушення мовленнєвої функції у дітей із моторною алалією визначають дефіцитарність мовної здібності, що проявляється у порушенні її задатків, а саме у зниженні мовленнєвої активності.

На недостатність спостереження за мовленням оточуючих у дітей із моторною алалією вказували Т. Візель, Ж. Глозман, Р. Левіна, А. Маркова та ін.

Уповільненості процесу вироблення мовленнєвих стереотипів та їх патологічної інертності, загальмованості процесів переключення, або, навпаки, швидкому згасанні їх слідів у пам'яті дітей із моторною алалією присвятили свої дослідження такі відомі дослідники, як Г. Гуровець, В. Лубовський, І. Самойлова, В. Тарасун, Н. Трауготт та ін.

На порушення програмування мовленнєвого висловлювання, несформованість динамічного стереотипу вказували Т. Барменков, В. Воробйова, Г. Гуменна та ін.; недостатність здібності до моделювання вивчали Л. Халілов та ін., заміщення та символізацію у мовленнєвій діяльності дітей із моторною алалією досліджували Л. Єфіменкова, О. Юртайкін та ін.

Досліджуючи теоретико-методичні основи формування мовлення у дітей із моторною алалією Н. Жукова, Є. Мастюкова, В. Тарасун, Т. Філічева, М. Шермет та ін. вказували на труднощі в актуалізації знайомих слів у власній мовленнєвій діяльності. Особливості перенесення засвоєних граматичних форм на інші мовленнєві ситуації досліджували О. Грібова, Б. Гріншпун, Ю. Коломієць, Н. Трауготт, Н. Чередніченко та ін.; на мовленнєву безпорадність у нових ситуаціях та хаотичних діях при вирішенні вербальних завдань вказували Т. Барменкова, Н. Жукова, І. Марченко, В. Тищенко та ін.

За дослідженнями А. Богуш, О. Кисельової та ін. важливого значення в опануванні мовленнєвою діяльністю та рідною мовою відіграє емоційно-оцінна лексика, що є основою для формування практичних навичок висловлювати свої почуття, оцінювати дії та вчинки інших людей тощо.

Аналіз науково-методичної літератури дав змогу зробити висновок про те, що у спеціальній психолого-педагогічній літературі не визначені і не обґрунтовані педагогічні умови та теоретико-методичні основи формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією.

Отже, актуальним постає питання визначення найбільш доцільних засобів художньо-мовленнєвої діяльності у корекційно-розвивальному навчанні дітей із моторною алалією, адже принцип комунікативного підходу до навчання дітей із ТПМ передбачає не лише заповнення прогалів у мовленнєвому розвитку дітей, а й стимулювання їх до підвищення комунікативної активності.

Як показали психологічні дослідження, емоційні почуття підвищують комунікативну активність із залученням широкого спектру вербальних та невербальних засобів та є одним із регуляторів діяльності, рушійною силою до спілкування, шляхом до пізнання.

Аналіз літературних джерел дав змогу констатувати відсутність досліджень відносно стану сформованості системи лексичних значень, що відображають емоційні стани і оцінки у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, особливостей її розвитку та використання у різних видах мовленнєвої діяльності.

Таким чином соціальна значущість і недостатня розробленість вище зазначених проблем зумовлює актуальність та необхідність розробки методики формування

емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із означеним мовленнєвим порушенням. Це і зумовлює вибір теми нашого дослідження: **«Формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації входить до тематичного плану кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету (НПУ) імені М. П. Драгоманова за науковим напрямом «Навчання та виховання дітей із ТПМ», затверджена на засіданні вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 7 від 26 грудня 2007 року) та закординована в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 25 березня 2008 року).

**Мета дослідження** полягає у науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов та методики корекційної (логопедичної) роботи, спрямованої на формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією.

Для реалізації поставленої мети було окреслено такі **завдання**:

1. З'ясувати ступінь висвітлення досліджуваної проблеми у загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі.
2. Визначити стан та особливості сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.
3. Визначити психолого-педагогічні умови формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності.
4. Обґрунтувати та розробити зміст методики формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності, експериментально апробувати її ефективність.

**Об'єкт дослідження** – комунікативно-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови та методика корекційної (логопедичної) роботи з розвитку емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності.

**Методи дослідження.** Відповідно до визначеної мети, сформульованих завдань комплексно застосовувалися наступні методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, систематизація та узагальнення даних загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою виявлення стану досліджуваної проблеми; аналіз навчальних програм, корекційних методик та методичних посібників з метою з'ясування сучасних підходів до корекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з моторною алалією;

- *емпіричні*: цілеспрямоване спостереження за навчально-виховним процесом, ігровою діяльністю старших дошкільників із порушеннями мовлення, анкетування батьків, психолого-педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) з метою обґрунтування та апробації психолого-педагогічних умов й методики формування емоційно-оцінної лексики, вивчення стану її сформованості у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією;

- *статистичні*: кількісний та якісний аналіз і узагальнення експериментальних даних, методи статистичного аналізу.

**Методологічну основу дослідження** становлять: концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Є. Соботович); нормативні показники і критерії мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку (Є. Соботович); 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 із першою сигнальною системою (М. Кольцова, М. Красногорський); положення мовознавства щодо взаємозв'язку мови і мовлення (О. Потебня, Ф. де Сосюр та ін.), психології щодо навчання мови як мовленнєво-мисленнєвої діяльності, взаємозв'язку вербального і невербального спілкування у комунікативній діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.); психолінгвістичні підходи до аналізу мовленнєвого розвитку дитини і його формування у процесі нормального та порушеного онтогенезу (М. Жинкін, О. Леонт'єв, Ф. Сохін, О. Шахнарович, Н. Юрьєва та ін.).

**Наукова новизна одержаних результатів** дисертаційного дослідження полягає в

тому, що:

- *вперше* визначені особливості емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією, етапи та педагогічні умови її формування;

- *обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено* методика формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності з урахуванням виявлених диференційованих психологічних механізмів недорозвинення мовленнєвої системи;

- *уточнено* зміст складових емоційно-оцінної лексики, відібрано та адаптовано методи й прийоми художньо-мовленнєвої діяльності в умовах логопедичного заняття у дітей із моторною алалією.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження полягає у тому, що розроблені методика та картка обстеження впровадженні в практичну діяльність спеціальних закладів: група ДНЗ (дошкільний навчальний заклад) компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення м. Києва № 110 (довідка № 24 від 28.04.2010 р.); ДНЗ № 9 (довідка № 119 від 15.12.2010 р.); № 611 (довідка № 49 від 27.05.2010 р.); ДНЗ № 753 (довідка № 29 від 24.04.2009 р.); відділення медико-соціальної реабілітації дітей із вадами мовлення та порушеннями психічного розвитку Київської міської клінічної психоневрологічної лікарні №1 (довідка № 183 від 21.04.2010 р.); загальноосвітнього ДНЗ «Золотий ключик» (довідка № 108 від 30.12.2009 р.) та розвиваючої групи спеціальної загальноосвітньої школи «Надія» (довідка № 32 від 31.05.2010 р.) м. Вишгорода; навчально-виховного комплексу інтернатного типу для дітей з вадами розвитку Полтавської обласної ради м. Полтави (довідка № 117 від 22.06.2010 р.); ДНЗ ясла-садок № 18 (довідка № 43 від 14.05.2010 р.) м. Нова Каховка Херсонської області; Антонівський ясла-садок № 26 комбінованого типу Антонівської селищної ради м. Херсона (довідка 02-04 / 102 від 30.04.2010 р.).

Одержані результати можуть бути використані у розробці корекційно-розвивальних програм для спеціальних дошкільних закладів, центрів мовленнєвого розвитку, при викладанні фахових курсів у вищих навчальних закладах за напрямком «Корекційна освіта (логопедія)», а також у підготовці логопедів, зокрема, у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Апробація і впровадження** результатів дослідження відбувалися під час виступів із доповідями на Міжнародній науково-практичній конференції «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні» до 175-річчя НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, 2008), Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (м. Кам'янець-Подільський, 2008 р.), Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Сучасний стан та перспективи розвитку теорії і практики логопедії в Україні» (м. Київ, 2008); звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2007-2011рр.). Результати дисертаційного дослідження доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова.

**Публікації.** Основні теоретичні положення дисертації, результати дослідження та висновки відображені у 7 одноосібних публікаціях, надрукованих у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (230 найменувань) та додатків. Основний зміст роботи викладений на 194 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 347 сторінок і містить 57 таблиць та 14 рисунків.



## РОЗДІЛ I

### НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### **1.1. Історичний аспект дослідження проблеми емоційно-оцінного компонента у структурі мовленнєвої діяльності дошкільників**

Важливою умовою ефективності будь-якого дослідження, присвяченого проблемі мовленнєвої діяльності, є вивчення основних її детермінант. Однією з таких є емоційно-експресивний компонент мовленнєвої діяльності [44, с.1].

Спостереження за динамікою наукових розробок та досліджень дали можливість констатувати посилення уваги зі сторони педагогів, психологів, лінгвістів, фізіологів та філософів до емоційної сфери людини. У наукових працях доведено вагоме значення емоцій у людській діяльності, у тому числі і мовленнєвій. Отже, на думку В. Старинець, «моделюючи діяльність із урахуванням емоційного фактору можна змоделювати схему вербальної поведінки» [184, с.10].

Відомо, що мовленнєва діяльність є механізмом реалізації вербального спілкування, а отже, і комунікації. Саме тому комунікативна функція мовлення виступає як індивідуально-регулятивна (вибірковий вплив на поведінку однієї або кількох осіб), колективно-регулятивна (реалізується за умов «масової комунікації» та характеризується відсутністю «зворотного зв'язку між тим хто говорить та слухає») і саморегулятивна (реалізується у процесі планування власної поведінки) [102, с. 34].

Як свідчить практичний досвід, у якості вагомих чинників організаційних аспектів мовлення виступають мотиви та емоційний стан індивіда, специфіка яких, на соціальному рівні, проявляється у виборі відповідних емоційно-експресивних засобів мовлення [44, с.1].

Крізь наукові праці Л. Виготського червоною ниткою проходить думка про те, що в основі мотивації до мовленнєвої діяльності лежить потреба у спілкуванні. Згідно лінгвістичного підходу, спілкування відбувається у певній мовленнєвій ситуації, що є, за визначенням Л. Савчук, «першим ступенем мовленнєвого акту комунікації» [161,с.18], а

отже, мовленнєва ситуація відіграє роль мотивації комунікативної діяльності (А. Богуш, Л. Савчук).

Таким чином, можна зробити висновок про взаємозалежність та взаємообумовленість таких феноменів людської психіки, як емоції, мотиви та потреби. Отже, потреба ініціює мотивацію, але одночасно, з виникненням потреби, з'являється й емоція [44, с.8].

Подальший розвиток ідей Л. Виготського представлено у роботах А. Богуш, Л. Венгера, В. Грідіна, А. Запорожця, О. Леонтєва та ін. Автори наголошують на існуванні не лише прямого зв'язку між мотиваційно-емоційним компонентом мовленнєвої діяльності та лексико-семантичною складовою реалізації мовленнєвої програми, а й зворотного зв'язку, що проявляється у впливові власних слів на емоційний стан людини та подальшу мотивацію її діяльності. Саме реалізація цього зворотного зв'язку і являє собою одну з психолінгвістичних закономірностей функціонування емоційно-експресивної лексики [44, с.1-2].

У роботах В. Виноградова, Н. Гордєєвої, Л. Зінченка, О. Леонтєва, О. Лурії, О. Реформатського, Б. Серєбрєннікова, А. Уфїмцевої, Д. Шмельова та ін. представлені лінгвістичні та психологічні погляди на місце емоцій у мовленнєвій діяльності [44].

Так О. Лурія, у своїх дослідженнях, вказує на соціально-біологічний зв'язок мовленнєвих реакцій, та підкреслює, що «... мовленнєві реакції, що є складною нервово-психічною діяльністю, спираються на інтелектуальні процеси та на попередній життєвий досвід дитини, побудований у вигляді рефлексу» [102, с.52]. Психологи відмічають, що афективне та когнітивне життя людини є неподільним, незважаючи на наявні відмінності (Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Л. Виготський, О. Леонтєв).

Н. Гордєєва та Л. Зінченко довели, що діяльність має складну функціональну організацію цілого ряду когнітивних, виконавчих, цілеутворюючих, емоційно-оцінних процесів, що реалізуються на різних рівнях, проте завжди є взаємопов'язаними та взаємообумовленими [44].

В умовах нашого дослідження особливого значення набувають мовні засоби вираження емоційно-оцінного ставлення людини до навколишньої дійсності.

Як свідчить досвід, увесь процес комунікації має не лише змістовний, але й емоційний компонент [184]. Дійсно, сучасна лінгвістика спирається на положення про те, що основною метою реалізації комунікативної функції мовлення є не лише обмін думками, але й демонстрація власних емоцій та стимулювання виникнення певного емоційного стану у реципієнта, тобто соціальна маніпуляція за допомогою експресивних засобів мовлення (В. Виноградов, О. Леонтьєв, А. Реформатський, Б. Серебрянніков, А. Уфімцева, Д. Шмельов та ін.) [44, с. 2]

Процес вираження людиною власних емоцій на різних рівнях мовленнєвої діяльності забезпечується певними засобами – паралінгвістичними, інтонаційними, лексико-семантичними, граматичними (словотворчими) та ін. [44, с.2-3].

У роботах сучасних українських і зарубіжних дослідників не існує єдиного підходу щодо того, які засоби є найбільш важливими, яке їх місце, роль та особливості функціонування у процесі міжособистісної комунікації. Так, у своїх дослідженнях А. Пешковський, Ш. Баллі, Ч. Стівенсон та ін., основним засобом вербального вираження емоцій людини визначають інтонацію та стверджують, що роль слів у висловлюванні зменшується пропорційно збільшенню ролі почуттів [44].

Однак, на думку В. Грідіна та сучасних даних психолінгвістики, подібне ствердження є недостатньо переконливим, оскільки інтелектуальні емоції, що є соціально обумовленими та притаманними лише людині, опосередковуються другою сигнальною системою та можуть бути виражені і зрозумілі лише за допомогою слова. Проте, як допоміжні, у мовленнєвій комунікації можуть бути використані інші мовні засоби [44, с. 3].

На думку Ж. Вандрієс, В. Виноградова, К. Левковської, Н. Разінкіної та ін., будь-яке предметно-логічне значення слова є емоційно забарвленим [44, с.3].

Подальша розробка проблеми вербалізації емоцій представлена у роботах Я. Рейковського. Так, автор зазначає, що «Розвиваючись, емоційний процес викликає у свідомості зміни, які полягають у вербалізації емоцій, перебудові структури висловлювання та набутті ним емоційного забарвлення». Однак, як зазначає Ю. Щербиніна, ці зміни підлягають систематичному опису та кількісному вираженню, що дає можливість їх наукового вивчення [222].

Питання вербального та невербального вираження емоційного стану людини у процесі комунікації висвітлюється у низці робіт українських та зарубіжних вчених (В. Виноградов, Ф. Голдман-Ейслер, А. Дібнер, Г. Колшанський, Дж. Маль, Е. Носенко, Ч. Осгуд, П. Сімонов, Н. Смірнова, М. Станкевич, А. Уфімцева, Д. Шмельов та ін.) [44].

У своїх роботах Ч. Осгуд значної уваги приділяв проблемі вираження емоцій людини на всіх рівнях засвоєння мови. Автор відмічав, що емоційний стан людини значною мірою зумовлює вибір засобів вираження емоцій та впливає на формування її мотивів. Розвиток високого рівня мотивації до мовленнєвої діяльності людини, своєю чергою, зумовлює адекватність вибору лексичних та граматичних засобів мови [44].

У працях В. Грідіна ми знаходимо висновок про те, що емоційне мовлення, в основі якого лежить емоційно-експресивна лексика, виконує дві функції: впливу на психіку реципієнта шляхом навіювання, та на власну, шляхом самодетермінації. Також автор підкреслює, що мовлення має складну систему емоційної пам'яті та асоціативних зв'язків [44].

Таким чином, аналіз робіт, присвячених проблемі значення та ролі емоційного компонента мовленнєвої діяльності людини, дає можливість зробити деякі висновки:

- основним та рушійним чинником мовленнєвої діяльності людини є потреба у спілкуванні;
- досягаючи певного рівня, потреби породжують мотиви, які утворюють складну мотиваційну систему, що складає основний елемент у фазовій структурі мовленнєвої діяльності;
- паралельно з мотивами виникають емоції, що відіграють певну регулятивну роль у діяльності людини [44].

Емоційний стан людини накладає відбиток на її поведінку та структуру діяльності. Мовленнєва поведінка – один із аспектів зовнішньої поведінки. У власній мовленнєвій діяльності знаходить своє вираження й емоційний стан людини. Ефективним засобом аналізу емоційного стану людини є вивчення особливостей її мовленнєвої діяльності у повсякденному житті [44].

Зазначена проблема у фаховій літературі не є новою. Ще у роботах віденського лінгвіста Г. Комменді (1918 р.) представлено експериментальні дослідження зв'язку

емоційного стану людини з лексичною організацією її мовлення. Він переконаний, що душевне збудження допомагає вибору необхідних слів, тобто застосуванню емоційно-експресивних засобів мовлення. На думку Г. Комменді, емоційний стан людини, пов'язаний із мотивацією мовленнєвої та немовленнєвої діяльності, а також психічні особливості відіграють значну роль у виборі засобів мовлення [44].

У своїх дослідженнях П. Лафренє писав, що у ранньому та дошкільному віці дитина навчається описувати свої емоції. Як підкреслив науковець, слова, які позначають емоції, з'являються у мовленні більшості дітей у віці 18 місяців [98, с.157-158].

У роботах багатьох видатних вчених досліджувався розвиток емоційної лексики засобами аналізу рецептивного та продуктивного словників (Ridgeway, Waters, & Kuczaj, 1985), емоційного змісту розмови дитини з матір'ю під час розглядання фотокарток із зображенням емоцій новонароджених (Denham, Cook, & Zoller, 1992) або при сумісному читанні (Denham, & Auerbach, 1995), а також дитячого спонтанного мовлення про емоції у звичних умовах (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986; Dunn, Bretherton, & Munn, 1987; Dunn & Brown, 1991) [98, с.157].

Аналіз літературних джерел дає можливість зробити висновок, що будь-якій реакції, навіть емоційній, передують оцінка ситуації. У залежності від потреб суб'єкта, емоції безпосередньо відображають оцінку значущості та полярності факторів об'єктивної дійсності, яка відбувається завдяки свідомості індивіда. Таким чином, емоції індивіда є важливим засобом взаємозв'язку між дійсністю та його потребами [6].

Основними функціями емоційної сфери людини є відображальна (оцінна), спонукальна, підкріплююча, переключення та комунікативна [4]. Відображальна (оцінна) функція проявляється в узагальненій оцінці навколишніх подій. Вона безпосередньо пов'язана зі спонукальною функцією. Емоційні переживання спонукають суб'єкта діяти відповідно задуму або змінити поведінку та засоби досягнення мети. П. Сімонов виділяє також підкріплюючу функцію емоцій, на його думку вона приймає безпосередню участь у навчанні; стимулює запам'ятовування найбільш значущих подій. Функція переключення емоцій часто проявляється у стимулюванні до зміни індивідом власної поведінки. Комунікативна функція включає вибір оптимальних засобів міміки, жестів, пози,

виразних вигуків, зміни інтонації, які слугують для відображення конкретних емоцій і являють собою «мову людських почуттів» [6].

Оцінний компонент мовленнєвої діяльності полягає у здійсненні оцінки засобами мови. О. Масюк оцінну діяльність визначає як «... складний рефлексивно-аналітичний процес, який є цілеспрямованим, внутрішньо мотивованим, структурованим і корегованим у процесі здійснення та отримання результатів, що зумовлюється психологічними та особистісними особливостями дитини як суб'єкта» [4].

Згідно з результатами експериментальних досліджень А. Богуш, старший дошкільний вік є сенситивним для розвитку вольових якостей дитини, у тому числі оволодіння нею засобами оцінки і контролю, які також виконують регулюючу і контролюючу функції мовлення. На думку автора, будь-яка оцінка - це «... аналіз процесу діяльності, зіставлення результату діяльності з заданими вимогами, зразком». Під контрольними діями автор розуміє «... усвідомлене регулювання дитиною своєї мовленнєвої діяльності задля попередження, констатації і виправлення мовленнєвих помилок, а також забезпечення відповідності результатів навчально-мовленнєвої діяльності до запропонованого (чи складеного самостійно) плану, вимог, взірця, норм вимови» [21, с.151].

За Ч. Стівенсоном, основною метою оцінки є формування певного емоційного стану у співрозмовника, тобто оцінка відображає прагматичний аспект знакової ситуації. Концепція оцінного значення Ч. Стівенсона, сформульована ще у 30-х роках 20 століття, відома в аксіології як теорія емотивності. Її представники підкреслюють, що «динаміка» оцінних висловлювань обмежена. Автор заперечував денотативний підхід до значення загальнооцінних предикатів та, як і інші представники англійської школи (Л. Витгенштейн, Дж. Остін, Н. Ноуелл-Сміт та ін.), розробив теоретичні засади комунікативного аналізу аксіологічних текстів, у яких профільюючу роль виконують оцінні слова. Поклавши в основу дослідження значення слова його комунікативну функцію, представники англійської школи тим самим сформулювали основний принцип своїх досліджень: від тексту (висловлювання) до слова. На думку Н. Ноуелл-Сміта, в усіх видах мовленнєвої діяльності прослідковується складне переплетіння оцінних значень висловив [44].

А. Вольф у 1985 році висловив думку, з якою ми погоджуємось, про те, що «... оцінку не можна виключити з речення без спотворення його первинного значення» [44].

У мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку яскраво виступає творче самовираження. Самопізнання і самовираження є невід'ємними складовими процесу становлення дошкільника як соціальної особистості [87].

Як зазначає О. Кононко, саме дорослі, виявляючи певне ставлення до дошкільника, озброюють його оцінними еталонами, мірками, знаннями про навколишній світ, тобто надають зразки оцінної діяльності [87]. Оцінна діяльність, на думку О. Масюк, виконує функції констатації та регулювання.

Отже, можна зробити висновок про те, що діти дошкільного віку здатні виконувати «оцінну діяльність», спрямовану на формулювання власного ставлення до того чи іншого предмету чи об'єкту оточуючої дійсності, що реалізується засобами мови та виявляється у мовленні, як кінцевому результату мовленнєвої діяльності.

Таким чином, у нашому дослідженні ми маємо на меті визначити особливості формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією, а саме відбору засобів мовлення для їх використання у процесі художньо-мовленнєвої діяльності, та засобів, що формують мотив до спілкування та є середовищем реалізації емоційно-оцінної лексики.

## **1.2. Нейрофізіологічні засади мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією**

Розуміння нейрофізіологічних механізмів організації художньо-мовленнєвої та мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією є необхідною умовою розробки та застосування ефективних й адекватних методів корекції їх мовленнєвого розвитку [5, с.3].

Щоб передбачити та попередити можливі ускладнення у процесі застосування художньо-мовленнєвої діяльності, як засобу корекції та розвитку лексичної сторони мовлення, ми повинні з'ясувати, у чому полягає зміст художньо-мовленнєвої діяльності, яка її структура, як вона пов'язана з іншими психічними процесами.

Н. Арутюнова у своїх дослідженнях стверджує, що сприймання художніх образів стимулює розвиток нормативної, тобто регулятивної функції мовлення, яка стає своєрідним «регулятором» поведінки дошкільника [6, с.42].

Отже, якщо поведінка формується під впливом регулюючої функції мовлення, то можна передбачити, що сприймання художніх образів сприятиме її розвитку.

Проблема художньої діяльності була предметом дослідження психологів (Л. Виготський, О. Запорожець, Б. Теплов, Д. Ельконін та ін.), педагогів (А. Богуш, Н. Виноградова, Н. Гавриш, С. Миронова, Є. Тихеева, А. Шибицька та ін.), мистецтвознавців (Г. Дайн, Л. Дінцес, Г. Дмитрієва, Д. Гоберман, В. Медушевський, О. Найден, С. Раппорт, Р. Чугай та ін.). Згідно філософських словників художня діяльність - це «діяльність, у процесі якої створюється і сприймається твір мистецтва»[138, с.23].

У дошкільній педагогіці поняття «художньо-мовленнєва діяльність» визначається як полікомпонентний витвір, у якому можна виділити чотири складові: сприймання на слух та розуміння змісту художнього твору; відтворення змісту й виконавча діяльність; театралізована діяльність; творчо-імпрізована діяльність. Отже, це специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми художніх творів [21,с.45].

За визначенням А. Богуш, «художньо-мовленнєва діяльність - це діяльність, яка пов'язана зі сприйманням літературних творів, їх виконанням й відтворенням, що супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю» [21, с. 57; 138].

«Сприймання – це складний розумовий процес, який складається з таких компонентів: слухання, сприймання, уявлення, усвідомлення, розуміння» [21, с. 57; 138].

Н. Гавриш у складі художньо-мовленнєвої діяльності також виокремлює театральну-мовленнєву, образотворчо-мовленнєву, музично-мовленнєву, літературно-мовленнєву діяльність [38, с.122].

Наукові дослідження Л. Журавльової [63], З. Ленів, І. Марченко [125, 127], С. Миронової [Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: Навчально-методичний посібник / С.П.Миронова, О.В.Гаврилов, М.П.Матвеева; [за заг.ред. С.П.Миронової]. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний



університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.] та ін. свідчать про великий потенціал різних видів художньо-мовленнєвої діяльності, як засобів корекції мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Отже, аналіз літературних джерел засвідчив, що художньо-мовленнєва діяльність тісно пов'язана з суто мовленнєвою діяльністю людини, та, за визначенням А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик та ін., є її складовою [38].

Для розуміння механізмів мовленнєвого висловлювання у дітей із порушеннями мовлення необхідно розглянути їх у нормі. Зупинимося на моделі мовленнєвого висловлювання, розробленій О. Леонтьєвим, що має назву «Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания». Дана модель спирається на загальнопсихологічні передумови діяльності, що робить її, за словами В. Грідіна, оптимальною для дослідження ролі та місця емоційного фактору у мовленні. В. Грідін сутність цієї моделі викладає так: позамовленнєвий етап породження мовлення, тобто мовленнєва інтенція, формується декількома факторами, основними з яких є мотивація та планування дій на основі даних конкретної ситуації, імовірного прогнозування та визначення завдання дії; на наступному етапі – внутрішнього програмування – мовленнєва інтенція опосередковується кодом особистих «змістів» (за термінологією О. Леонтьєва), закріплених у тих або інших суб'єктивних кодових одиницях; далі настає етап семантичної та граматичної реалізації внутрішньої програми, паралельно з яким розгортається моторне програмування висловлювання, та останнє - його моторна реалізація (фонація) [44, с.7].

Порушення мовленнєвої діяльності та їх психолінгвістичний аналіз у дорослих досліджували О. Лурія, Л. Цветкова, Т. Ахутіна, Є. Винарська та ін. Психолінгвістичний аналіз порушення мовленнєвої діяльності у дітей досліджували Ж. Глозман, Є. Соботович, Р. Лалаєва, М. Шеремет та ін.

І. Власенко та В. Юртайкін (1981) підкреслюють, що у дітей із моторною алалією виявляється дисоціація між структурними компонентами, що складають мовленнєву діяльність: в одному випадку має місце несформованість цільових установок за умов збереженості операційних можливостей, в іншому – недоліки в операційній ланці діяльності за умов достатньо стійкої мотивації. Також страждає контрольна ланка за

виконавчою діяльністю; не відбувається порівняння результатів із початковою настановою [110, с.340].

Отже, мовлення дітей із моторною алалією відрізняється кількісними та якісними показниками. У процесі мовленнєвого розвитку у них накопичуються лише окремі мовленнєві дії та мовні знаки, тобто не формується мова, як система [35, с.71].

Досліджуючи питання формування емоційної-оцінної лексики, неможливо залишити без уваги неврологічний та нейрофізіологічний аналіз характеру емоційних переживань (аналіз значення певних структур мозку у процесу їх формування) та їх місце у мовленнєвій діяльності (вивчення залежності повноцінного становлення мовленнєвої функції від стану сформованості мозкових систем, розвиток яких не закінчується у внутрішньоутробному періоді, а продовжується після народження дитини). Найбільш гостро це питання постає з огляду на мовленнєві порушення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку (алалія, афазія). У наукових працях Н. Трауготт (1955, 1959), О. Мастюкової (1971, 1972, 1978), С. Мухіна (1968), І. Самолової (1953) та ін. розглядалась патофізіологічна структура мовленнєвого порушення при алалії [110, с.8].

Мовлення, як складна функціональна система, має динамічну локалізацію, що свідчить про залучення до мовленнєвої діяльності різних структур мозку. У дослідженнях О. Ткаченко висвітлювалась залежність мовних здібностей від мозкової організації мовленнєвої діяльності, а саме від різного типу домінування півкуль.

На сьогодні актуальною є думка, що півкулі мозку у людини мають різну функціональну спеціалізацію, тобто функціональну асиметрію [35, с.77].

Функціональна асиметрія – дуже важлива ознака психіки людини. Не зважаючи на те, що ліва півкуля є домінантною у здійсненні мовленнєвої функції, права півкуля також має певне значення, обсяг її участі у мовленнєвій діяльності залежить від етапу мовленнєвого онтогенезу та індивідуальних особливостей мозкової організації психіки. Необхідно зазначити, що на ранніх етап онтогенезу відбувається пристосування до оволодіння індивідуальними образами й символами (невербальними чуттєвими еквівалентами вербальних знаків) [35, с.79].

Саме права півкуля зберігає висловлювання, що містять якості індивіда, їх типові моделі (побутове, ділове, художньо забарвлене та ін. мовлення). Індивідуальна мовленнєва продукція правої півкулі є основою для художнього мовлення [35,с.79].

На ранніх етапах розвитку в організації мовленнєвих процесів особливого значення набуває права півкуля (В. Голод, 1985; Е. Симерницька, 1978).

Ступінь асиметрії функцій лівої та правої півкуль збільшується з віком та до 10-12 років досягає того ж рівня, що у дорослих. Але тенденція до зростання ролі лівої півкулі у диференціації, запам'ятовуванні та оцінці вербального матеріалу чітко проявляється вже з п'ятирічного віку. Як показує дослідження В. Голод, із семи років починає збільшуватися значення правої півкулі у здійсненні ряду мовленнєвих функцій [5,с.3; 212].

У своїх дослідженнях М. Фішман стверджує, що спостереження у галузі неврології та нейрохірургії дозволяють вважати, що мовленнєва функція широко розподілена у мозку, а мовленнєві структури у значній мірі поліфункціональні. У розподілі мовленнєвих функцій приймають участь також різні підкіркові утворення. По суті, вся поверхня кори може розглядатися як проєкційне поле таламічного рівня (О. Батуєв, 1981). Кора великих півкуль та таламус є єдиним структурно-функціональним комплексом. Про це свідчать дані про порушення мовлення при ураженні базальних гангліїв та таламуса, а також зміни мовлення при електричній стимуляції різних підкіркових структур (Т. Rasmussen, В. Milner, 1975; W. Penfield, L. Roberts, 1959). Отже, М. Фішман робить висновок, що для дітей із моторною алалією характерна дисфункція або функціональна незрілість фронтоталамічної ретикулярної системи [5, с.4,8; 212 ].

Аналіз літературних джерел дає змогу зробити висновок, що внутрішньоутробна патологія призводить до дифузного ураження речовини мозку, а родові черепно-мозкові травми та асфіксії новонароджених викликають більш локальні порушення.

Відомо, що при алалії із запізненням відбувається дозрівання нервових клітин у певних ділянках кори головного мозку (Л. Волкова, С. Шаховська, 2002) [110].

За дослідженнями Т. Візель, при моторній алалії первинно порушене експресивне мовлення, а імпресивне (розуміння) – вторинно, хоча такі труднощі можуть бути незначними. Оскільки експресивне та імпресивне мовлення у дитини тісно пов'язані між

собою, як правило, відмічається недостатність того чи іншого видів мовленнєвої діяльності [35, с.171].

Б. Гріншпун зазначав, що за умов відносної сформованості імпресивного мовлення (розуміння слів та відношень між ними) ці діти або зовсім не говорять, або користуються окремими звуковими комплексами, які дещо нагадують лепет або звуконаслідування [45;108, с.71].

А. Івінг (1963) вказував на відсутність у дітей моторного образу слів, як ведучого прояву мовленнєвої неповноцінності при порушеннях мозку. М. Зеєман (1962) підкреслював, що мовлення не розвивається внаслідок порушення мозкових центрів мовлення (мозкових зон мовлення). Р. Лухзінгер (1970), М. Беррі (1957), М. Ейдінова (1961), В. Ковшиков (1985) та інші відмічали провідну роль у виникненні алалії асфіксії новонароджених та черепно-мозкових травм під час пологів [110, с.334].

На думку Н. Трауготт, при алалії завжди порушується засвоєння мови, первинною причиною якої є недостатність слухового гнозису [195].

В. Орфінська вважала, що існує *власне «мовна» алалія*, що складається з нездатності виділяти з мовлення оточуючих мовні правила, необхідні для використання її засобів (фонем, слів словоформ, фраз), а також *гностична та праксична*, обумовлені мовленнєвою слуховою агнозією або артикуляційною апраксією [35,с.174].

«Мовну концепцію» патогенезу алалії підтримували В. Ковшиков, Н. Жукова, Є. Мастюкова, Т. Філічева, Н. Гріншпун, В. Воробйова, Л. Давидович, Є. Соботович, Т. Візель та ін. [110, 170].

При моторній алалії патологічний процес зосереджений переважно у лівій (домінантній) півкулі. У процесі оволодіння дитиною уміннями розрізняти на слух мовленнєві звуки та їх змістовне значення, важливу роль відіграє здатність перекодування цих звуків в артикуляційні образи, що є можливим лише за умов збереженості провідних шляхів між сенсорною (скроневою) та моторною (премоторною та постцентральною) зонами кори головного мозку [129, 130].

О. Мастюкова (1981), характеризуючи алалію з позиції нейроонтогенезу, підкреслювала, що за умов ураження у пренатальному або ранньому постнатальному періоді, коли кора головного мозку знаходиться у стадії формування, досить складно

визначити наявність локального дефекту, адже пошкодження частіше має більш дифузний характер. У дитини у такому випадку відмічається ММД – мінімальна мозкова дисфункція [129, 130].

В. Ковальов підкреслює, що варіантом резидуально-органічних розладів, обумовлених наслідками раннього органічного ураження головного мозку, є так званий синдром «мінімального мозкового ураження» (minimal brain-damage syndrome) або «мінімальної мозкової дисфункції», більш окреслена клінічна форма якого виступає у вигляді «гіпердинамічного синдрому» (Н. Hueesy, A. Wright, 1970; M. Schachter, 1975). Нейрофізіологічний механізм ранніх резидуально-органічних церебральних уражень передбачає легкі структурні порушення функціонального стану активуючої системи ретикулярної формації передніх відділів стовбуру мозку та функціонально пов'язаних із ними ядер підкіркових гангліїв [О. Kucera, 1968]. У той же час деякі автори [Н. Stutte, 1966] підкреслюють значення кіркової локалізації легкого раннього органічного ураження мозку [31, 56].

С. Мнухін (1965,1968) передбачав, при резидуальних енцефалопатіях наявні первинні коркові ураження («стенічний» тип) та пошкодження активуючої системи стовбуру мозку, проміжного мозку та структур лімбічної системи («астенічно-атонічний» тип) [2].

G. Gollnits (1962) стверджував, що при резидуально-органічних розладах спостерігається симптоматика відповідно до локалізації мозкових уражень (стовбурових, мозочкових, диенцефальних, скроневих, лобних) [2].

Відомо, що рефлекторна дуга саморегуляції, яка включає прийом та генерацію мовлення, забезпечується потоками кінестетичної інформації від широких областей мовленнєвої ефєкторики. Ця дуга, як цілісна система, реалізується на різних нервових рівнях – рецепторному, провідниковому, рівні довгастого мозку, підкірці та у різних полях кори великих півкуль. Так, наприклад, центральні порушення артикуляції окремих звуків відносять до аферентної алалії, порушення ж серії мовленнєвих рухів - до еферентної моторної алалії. Таким чином, у першому випадку порушується аферентна (кінестетична) ланка системи, у другому випадку – суто рухова еферентна складова. Потрібно відмітити, що зворотній аферентаційний зв'язок входить у загальну структуру мовленнєвої

діяльності, а отже, при порушеннях вимови окремих звуків, слів та речень можливі як еферентна так і аферентна форми порушень [2, с. 156].

Науковці стверджують, що моторна алалія з переважно фонетико-фонематичним недорозвиненням обумовлюється ураженням нижніх відділів центральної моторної ділянки кори домінантної півкулі; моторна алалія з переважно лексико-граматичним недорозвиненням - ураженням передніх відділів моторної ділянки кори мозку (нижні відділи моторно-премоторної ділянки та активна мовленнєва зона, що розташована у задніх відділах нижньої лобної звивини) [110].

Як свідчать дослідження О. Лурія (1963, 1969), лобні ділянки відіграють значну роль у виробленні та збереженні програм дії людини, дозволяючи пластично змінювати ці програми разом із зміною ситуації та надаючи людській діяльності рухливий вибірковий характер. Тому, при ураженні лобних відділів мозку, порушується можливість утримувати дії у межах заданої групи [2; 5, с.117; 113; 114].

О. Лурія та Л. Цветкова стверджують, що при ураженні передніх базальних відділів лобних ділянок спостерігаються зміни поведінки – загальна розгальмованість, імпульсивність, часті афективні спалахи. При ураженні задньо-лобних відділів на перший план виступає аспонтанність – повільне включення у завдання, для виконання якого потрібні додаткові стимуляції [6, с.118; 114; 129; 130].

Ураження кінестетичених ділянок кори головного мозку викликає, як відомо, кінестетичну апраксію (порушення пропріоцептивного аналізу), тобто, за умов повної збереженості обсягу рухів артикуляційного апарату, дитина не здатна знайти задане положення органів артикуляції, у неї не закріплюються зв'язки між фонемою та артикулемою. Як наслідок, спостерігається не лише відсутність або нечіткість рухового (пропріоцептивного) образу слова, а й труднощі, що відчують діти у процесі опанування грамотою [6, с.118].

У своїх дослідженнях Р. Белова-Давід (1972) описувала випадки наявності у неврологічному статусі дітей із моторною алалією недостатності рухових систем мозку. У деяких випадках наявна пірамідна та мозочково-пірамідна симптоматика.

О. Вейн, А. Данілов, Є. Єкушева зазначають, що останнім часом уявлення про пірамідний тракт та його участь у контролі моторної функції значно розширились.

Пірамідна система розглядається як гетерогенна, що складається із декількох підсистем із різними типами волокон, що починаються від різних відділів кори та стовбуру мозку. Дії цих підсистем модулюються головним чином на рівні спинного мозку. Для позначення пірамідного синдрому користуються терміном «синдром верхнього мотонейрону». Під верхнім мотонейроном розуміють прямі зв'язки кори головного мозку зі спинним мозком засобами кортико-спинальних шляхів, що проходять крізь піраміди довгастого мозку, а також непрямі шляхи, що включають кортико-ретикулоспинальні, кортико-вестибулоспинальні та кортико-тектоспинальні, що проходять поза пірамідами [31, с. 4].

Результати досліджень ЕЕГ дітей із моторною алалією відображають невідповідність рівня розвитку електричної активності кори віковим нормам. Зміни електричної активності свідчать про дисфункції диенцефальних відділів стовбуру, відображають причини несформованості процесів уваги та емоційно-вольової сфери, характерні для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку [31, с.8].

Вивчення електричної активності мозку у дітей із алалією виявило чіткі локальні зміни біопотенціалів у скронево-тім'яно-потиличній, у лобно-скроневої та скроневої ділянках доміантної півкулі (Л. Білогруд, 1971; А. Лінденбаум, 1971; О. Мастюкова, 1972) [31].

У своїх дослідженнях О. Вятлева, Л. Пучинська, Т. Сунгурова зазначали, що дані електроенцефалографічних досліджень, як показників рівня мовленнєвого розвитку, більшістю авторів розглядаються у відповідності до латералізації функції. На сьогодні доведено, що відхилення латералізації від показників норми найбільш широко спостерігається у дітей із труднощами навчання та порушеннями мовленнєвого розвитку. Електрофізіологічні показники відображають процес дозрівання ЦНС та зазвичай співпадають із психологічною готовністю дітей до логопедичної роботи [31].

За дослідженнями В. Шкловського, вищі психічні функції можуть порушуватися на різних рівнях. Автор вказує на те, що виділяють два основні типи порушень психічної діяльності: порушення відносно елементарних та вищих рівнів. Важливо, що елементарні рівні можуть бути скомпенсовані включенням вищих форм організації психічної діяльності, пов'язаних із мовленням [6, с.299].

Отже, при ураженні різних ділянок кори головного мозку, поруч із мовленнєвими порушеннями, у дітей із моторною алалією відмічаються і немовленнєві порушення, що проявляються у недорозвитку як відносно елементарних, так і складних психічних процесів, пов'язаних із організацією та розвитком мовленнєвої системи [35, с.71].

У межах невербальної діяльності, функції правої та лівої півкуль зводяться до того, що «лівий мозок» відповідає за різні види праксису, у тому числі й зорового узагальнення та дискретно-логічного мислення, а «правий» домінує у здійсненні лицьового, кольорового, певного виду симультанного зорового гнозису, музичної функції [35, с.80-81].

Згідно з результатами аналізу наукових досліджень, будь-яка діяльність, у тому числі і художньо-мовленнєва, супроводжується емоціями. Вербальне позначення емоції реалізуються під час емоційних переживань. Існують різні теорії стосовно ролі певних структур мозку у процесі формування емоцій. Отже, постає питання про локалізацію ділянок головного мозку, що відповідають за емоції. Це питання досліджували Є. Хомська, Н. Батова, М. Клекіна, С. Удачина, С. Квасовець та Davidson, 1993; Hauser, 1996; Camras, Holland & Patterson, 1993; Dimond, Farrington, & Johnson, 1976; Houghlings-Jackson, 1878/1959; Kinsbourne, 1978, та ін.

Існують три гіпотези, що розглядають значення півкуль головного мозку в емоційній поведінці та її вираженні: гіпотеза правої півкулі; гіпотеза валентності; гіпотеза нападу та втечі [98].

У першій гіпотезі висловлюється думка, що права задня ділянка кори головного мозку має відношення до емоційних станів, пов'язаних із процесом впізнання, який ґрунтується на сприйманні виразів обличчя людини. Нейрони, які виявляються особливо чутливими до впізнання облич, разом із нейронами, виявленими у мигдалеподібному тілі, можливо мають важливе значення у комунікації «обличчям до обличчя» [98].

У гіпотезі валентності латералізація розглядається як функція валентності вираження емоцій, де ліва півкуля приймає участь у формуванні позитивних емоцій, у той час як права півкуля, як передбачається, приймає участь у формуванні негативних емоцій (Dimond, Farrington, & Johnson, 1976).



Дослідження П. Барда і У. Кеннона свідчать, що емоційним центром мозку є гіпоталамус, тоді як неокортекс слугує для того, щоб контролювати та гальмувати некеровані емоційні прояви [98].

Мак-Лин (1949) зробив наступний важливий крок у розвитку нейронної моделі формування емоцій. Взявши у Брока описовий термін «лімбічний» ввів поняття лімбічної системи [98].

За дослідженнями Т. Візель, у здійсненні емоцій безпосередню участь приймає кора мозку, а саме лобні ділянки, від яких ідуть прямі шляхи до глибинних структур мозку. Наявність відповідних зв'язків забезпечує постійну взаємодію кори та підкірки (лімбічної системи), що робить емоції людини особливими на відміну від емоцій тварин. Зв'язок кори та лімбічної системи сприяє запам'ятовуванню емоцій, у тому числі і абстрактних [35, с.101-102].

Отже, поряд із корою мозку, у здійсненні емоцій велику роль відіграють структури лімбічної системи, до яких увійшли певною мірою таламус, гіпоталамус, мигдалина та частина ретикулярної формації. Ретикулярна формація передає необхідні сигнали корі мозку та підтримує її у необхідному тонусі [35, с.101-102].

О. Лурія, у своїх дослідженнях, вказує на те, що ураження глибинних відділів мозку здатне знищити мотиваційну основу мовленнєвого висловлювання. Порушення первинного оформлення мотиву, розпад програмування мовлення та контролю за процесом мовленнєвої діяльності спостерігається при тяжких двосторонніх ураженнях лобних ділянок мозку. У такому випадку діти здатні побудувати висловлювання, однак мовлення їх або приймає характер ехолоалічного повторення поставленого запитання, або втрачає логіку у результаті активізації побічних асоціацій. Також страждають мнестичні функції, довільне експресивне мовлення, у деяких випадках може спостерігатися повна його відсутність. [114, с.121; 115].

Експресивне мовлення реалізується за рахунок різних рівнів мозку: гностико-практичний рівень забезпечує артикуляційний праксис (аферентний (кінестетичний), що пов'язаний із функціонуванням нижньо-тім'яної (постцентральної) ділянки, еферентний або кінетичний артикуляційний праксис забезпечується премоторною корою мозку; на

символічному (мовному) рівні мозкові механізми мовлення актуальні для фонологічної (фонематичної) системи мови, а також для лексичної та синтаксичної систем [114].

У межах лексичної системи мови основним видом мовленнєвої діяльності є функція називання – функція, яка здійснюється переважно третинною (скронево-потиличною) ділянкою домінантної півкулі (за Є. Кок) [35, с. 106]

Т. Візель у своїх дослідженнях зазначає, що мозкова організація синтаксичної системи мови (фразове мовлення) має найбільш складну різнорівневу структуру. На рівні глибинного («ядерного») синтаксису основну роль відіграють лобні ділянки мозку. Ядерна, синтаксична структура фрази, визначається як її згорнута програма. Вона відрізняється високим ступенем логічності, а отже, є наближеною до розумової діяльності в цілому [35].

Поверхова синтаксична структура фрази має вигляд «розгортки» її ядерної частини. Вона здійснюється переважно за рахунок задньо-лобних відділів лівої півкулі, де зберігаються типові моделі фраз, а також за рахунок тім'яних ділянок мозку, відповідальних за морфологічні мовні операції [35, с.106].

Таким чином, від чіткого розуміння особливостей кожного випадку алалії залежить ефективність напрямків корекційної роботи, прогнозування динаміки розвитку мовленнєвої функції у дітей із мовленнєвою патологією, обумовленою порушеннями мозкової організації певної психічної функції. Та, як зазначають наукові джерела, на кожному рівні рухового та мовленнєвого розвитку з'являється можливість їх збагачення та удосконалення (Н. Александрова).

Корекція мовленнєвих порушень базується на принципах збереженості функціонального резерву, який наявний навіть при виразних дизонтогенетичних порушеннях [3, с.56].

Як зазначав Б. Гріншпун, логопедична робота повинна мати на меті створення мовленнєвої бази, яка у подальшому дозволяла б розвиватися мовленню спонтанно та скласти у систему. Найбільш вдалою моделлю створення такої бази є шлях розвитку мовлення в онтогенезі [44; 108, с.72].

Аналіз науково-методичних джерел дав можливість дійти висновку, що дитина з моторною алалією має змогу отримати зразки правильного мовлення дорослих у процесі

художньо-мовленнєвої діяльності, збагатити власне мовлення готовими синтаксичними конструкціями, що найбільш актуальним є для дітей із кінетичною або еферентною формою моторної алалії. Саме діти з моторною алалією, за дослідженнями В. Орфінської, Г. Мацієвської-Гуровець, А. Белової-Давід та ін., зазнають значних утруднень у доборі необхідних лексичних одиниць та програмуванні власного висловлювання.

Для нашого дослідження важливим є висновок про співвідношення мовленнєвої та мисленнєвої діяльностей. Літературні джерела зазначають, що зниження рівня узагальнень у дітей із моторною алалією проявляються певним чином у особливостях їх психічної діяльності, таких, як імпульсивність, хаотичність, пасивність, стомлюваність та ін. Такі особливості обумовлюють пріоритетність використання наочних методів навчання над словесними, що, за дослідженнями Т. Візель, дає можливість у дітей із моторною алалією формувати внутрішнє мовлення [35, с.174].

Аналіз сучасних тенденцій розвитку дошкільної освіти дає можливість стверджувати про одностайність щодо необхідності виокремлення художньо-мовленнєвої діяльності як фактора організації життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку.

На нашу думку, художньо-мовленнєва діяльність дітей із моторною алалією потребує створення спеціальної методики та матиме певні особливості.

Також, у межах нашого дослідження, аналіз наукової літератури поставив перед нами проблему подолання у дітей із моторною алалією труднощів у виборі та відтворенні необхідних мовних одиниць для успішного здійснення художньо-мовленнєвої діяльності.

### **1.3. Розвиток емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників нормального онтогенезу та з тяжкими порушеннями мовлення**

З метою з'ясування місця емоційно-оцінної лексики та художньо-мовленнєвої діяльності, як засобу її формування та корекції, у практиці сучасної спеціальної дошкільної лінгводидактики, нами було проаналізовано чинні програми навчання та виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Відповідно до сучасної концепції дошкільного виховання, на сьогодні в Україні існує державний стандарт спеціальної освіти дітей із особливими потребами та концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, розроблена Є. Соботович. До таких нами відноситься «Програмно-методичний

комплекс» Л. Трофименко, «Програма корекційного виховання та навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення (із 5 до 6 років). Проект програми, розроблений Т. Філічевою та Г. Чиркіною».

Також маємо наголосити на тому, що діти з тяжкими порушеннями мовлення під час навчання та виховання у спеціальних дошкільних закладах опановують декілька програм, оскільки до загальноосвітньої програми додається ще й корекційна з розвитку мовлення.

Тому ми вважаємо за необхідне звернути увагу на декілька варіативних загальноосвітніх програм виховання і навчання дітей дошкільного віку: «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А. Богуш» [33], «Дитина. Програма виховання та навчання дітей дошкільного віку / Наук. керівник О. Проскура» [46], «Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку» [120] та Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О. Кононко [86].

В 1999 році був впроваджений державний стандарт спеціальної освіти дітей із особливими потребами, у межах якого Є. Соботович розробила концепцію стандарту спеціальної освіти саме для дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Згідно даного стандарту визначений зміст корекційного навчання дітей із моторною алалією [168].

За словами Є. Соботович, мовленнєві дефекти порушують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої неспроможності зазвичай викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значущість особистості та спричиняє формування своєрідних психологічних та патопсихологічних особливостей, що потребують спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію та реабілітацію дитини [168, с.2].

У даному документі вказується, що корекційне навчання має передбачати нормалізацію порушених контактів дитини з оточуючим середовищем та її соціальну інтеграцію. Цей розділ навчання має спрямовуватися на усунення психогенних порушень у дітей із вадами мовлення (страху мовлення, почуття обмеженості і пригніченості,

фіксації на своєму дефекті), розвиток комунікативних умінь і навичок, виховання активності та товарищкості [168, с.4].

Весь процес навчання, згідно концепції стандарту спеціальної освіти саме для дітей дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку, поділений на два етапи (підготовчий та основний) [168].

На підготовчому етапі визначені основні напрямки корекційного навчання: формування дій із упорядкування слухового, зорового, смислового, рухового та мовно-рухового ряду; розвиток різних видів діяльності (предметної та образотворчої); розвиток слухо-мовленнєвої пам'яті, слухової уваги та контролю; розвиток усіх мисленевих операцій на невербальному та, у подальшому, на вербальному матеріалі; розвиток кінестетичного аналізу у процесі репродуктивного відтворення звуків і складів із опорою на зорове сприймання кінем, які вимовляються. Також передбачається організація спостереження дитини за смисловими, звуковими, морфологічними й синтаксичними сторонами мовлення, практичним виокремленням слів, граматичних морфем, фонем у процесі сприймання мовлення [168, с. 7].

На основному етапі навчання проводиться формування експресивного мовлення (формування словника шляхом співвіднесення звукових образів слів із рухами або серією рухів із опорою на зорове сприймання і кінестетичні відчуття, у подальшому з паралельним навчанням грамоти; формування граматичних стереотипів словозміни і парадигми відновлення; поєднання слів у словосполучення та речення та формування синтаксичних стереотипів; розвиток елементарних форм зв'язного мовлення) [168].

На нашу думку, у межах концепції стандарту, формування емоційно-оцінної лексики є необхідною умовою та знаряддям подолання психогенних порушень у дітей із тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку, а художньо-мовленнєва діяльність є засобом розширення уявлень про природу емоційних станів та переживань, засобом удосконалення навичок спілкування, активізації пізнавальної діяльності та прямим і непрямим засобом психотерапії у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Оскільки дослідження обмежене старшим дошкільним віком, нами було проаналізовано зміст програмових завдань для дітей старшої групи у чинних програмах та навчально-методичних посібниках.

В аналізі чинних програм та навчально-методичних посібників ми передбачаємо з'ясувати такі актуальні питання:

- які завдання передбачені для словникової роботи зі збагачення емоційно-оцінної лексики у дітей із ТПМ;
- яке місце займає художньо-мовленнєва діяльність у спеціальних програмах та навчально-методичних посібниках для навчання та виховання дітей із ТПМ;
- визначити методично-дидактичні засади програми, та виокремити корекційно-розвивальний зміст навчання та виховання дітей із ТПМ.

Аналіз існуючих програм продемонстрував, що у програмах «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» [33], «Дитина» та «Малютко» поділ навчального матеріалу ведеться лише за віковим критерієм.

У спеціальних програмах поділ навчального матеріалу відбувається не лише за віковим критерієм та врахуванням онтогенезу мовленнєвого розвитку дітей (за О. Гвоздевим), а і за тривалістю навчання (1-й, 2-й чи 3-й рік), де в основі лежить урахування теорії зони найближчого розвитку за Л. Виготським.

Наприклад, програмно-методичний комплекс, розроблений Л. Трофименко, за змістом і методикою корекційного навчання розрахований на дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II та III рівнів. Даний програмно-методичний комплекс складається з трьох розділів, один із яких присвячений саме програмі корекційного навчання з розвитку мовлення. Логопедичні заняття Л. Трофименко пропонує проводити 5 разів на тиждень, застосовуючи підгрупову форму організації заняття тривалістю 20-25 хвилин [197, 198].

Як зазначила Л. Трофименко у третьому розділі свого програмно-методичного комплексу, система корекційного навчання включає такі основні напрямки формування і розвитку мовлення дітей: формування лексичної сторони мовлення; формування граматичної сторони мовлення; формування зв'язного мовлення; формування фонетико-фонематичної сторони мовлення [197].

Відповідно до напрямків формування і розвитку мовлення, автор висвітлює вимоги до знань та умінь дітей, окреслює спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати [197].

У першому напрямку формування і розвитку мовлення дітей «Формування лексичної сторони мовлення» поданий такий зміст навчання: рівні лексичних узагальнень (категоріальне значення слова, контекстуально зумовлене значення слова (варіативне лексичне значення), кумуляція (накопичення) варіативних значень слова, переносне значення, лексико-семантичні явища: антонімія, синонімія, багатозначність, словотвір, лексична системність) [197].

Проаналізувавши перший напрям формування і розвитку мовлення дітей, ми дійшли висновку, що автор передбачає корекцію лексичної сторони мовлення на основі розширення словникового запасу, формування різних рівнів лексичних узагальнень, поетапне формування узагальнюючої функції слова, розвиток знакових операцій із семантичними одиницями мови, розвиток розуміння контекстуально зумовленого значення слова, формування та актуалізацію варіативних значень слова у контексті, формування операції переносу значенням на подібні, але не ідентичні ситуації; підготовку до засвоєння інваріантного узагальненого лексичного значення слова; формування розумової операції порівняння за сенсорними ознаками (антонімія, синонімія, багатозначність) [197].

Аналіз даного напрямку надав нам можливість визначити, що вимоги до знань і умінь дітей даного програмно-методичного комплексу досить поверхово враховують такий напрям словникової роботи, як збагачення словника емоційно-оцінною лексикою. Отже, емоційно-оцінна лексика, що називає власне емоції та почуття дитини, окремо не виділяється та взагалі не входить до жодного з розділів змісту навчання, хоча ми вважаємо, що це особливий пласт лексики, на який потрібно звернути увагу.

Зміст розділу з формування лексичної системності спрямований на вирішення таких завдань: підвищення рівня розуміння і засвоєння різних типів зв'язків між словами (синтагматичних та парадигматичних), формування домінуючого типу смислових зв'язків, оснований на принципах спрямованого, вільного та комбінованого асоціативних експериментів [197].

У другий напрямок, що стосується формування і розвитку мовлення дітей, та у програмі називається «Формування граматичної сторони мовлення», увійшов такий зміст навчання: словозміна, речення, синтаксичні трансформації, логіко-граматичні конструкції.

Автор сформулювала такі вимоги до знань та умінь дітей із ЗНМ відповідно до теми речення: розуміння смислових зв'язків між словами у реченні, складання простого речення з опорою на наочність та запитання педагога (за допомогою та самостійно). У змісті даного напрямку також не залишилися без уваги синтаксичні трансформації - розвивати вміння перетворювати синтаксичну структуру власного речення і речення, складеного педагогом, за запитаннями та на наочному матеріалі. У темі, присвяченій формуванню розуміння логіко-граматичних конструкцій, автор зазначає, що корекційно-розвивальна робота повинна спрямовуватися на розвиток розуміння і породження (утворення, використання) інвертованих та пасивних синтаксичних конструкцій, речень із парадоксальним смислом, формування слухового контролю на синтаксичному рівні, упорядкування синтаксичного значення слова у деформованому реченні [197].

Л. Трофименко сформулювала такі очікувані результати у корекційно-розвивальній роботі з словотворення, як формування розуміння похідних слів із різними словотворчими морфемами, формування розуміння і використання у власному мовленні словотворчих морфем [197].

Аналіз даного програмно-методичного комплексу показав, що частина емоційно-оцінної лексики, що утворюється засобом словотвору, недостатньо висвітлена: має місце словотвір іменників за допомогою суфіксів, які несуть зменшувально-пестливе значення та значення недорослості, а суфікси, що відносяться до пейоративних, відсутні взагалі. Також ми не знайшли матеріал, що стосувався б прикметникового словотвору – розуміння та використання суфіксів -еньк-, -есеньк- та ін. [197].

У третій напрямку, спрямований на формування і розвиток мовлення дітей – «Формування зв'язного мовлення», увійшла лише методика роботи з текстом, до якої автор віднесла прості оповідання, казки, невеликі розповіді, складені за сюжетним малюнком чи їх серією, запитаннями педагога та демонстрованими діями [197].

Таким чином, аналіз третього напрямку дав можливість зробити висновок про відсутність у його змісті примовлянок, закличок, прозивалок, пісеньок та віршів, лічилок, як певного пласту художньої народної творчості, що використовується для формування емоційно-оцінної лексики у дітей дошкільного віку [197].



Четвертий напрям формування і розвитку мовлення дітей має назву «Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення» та складається з наступних розділів: сприймання мовлення оточуючих, практичний звуковий аналіз слова (складу) [197].

Згідно аналізу даного напрямку ми побачили, що автор не вказала, чи потрібно звертати увагу дітей на інтонаційне забарвлення власного мовлення та мовлення оточуючих, а також поза увагою залишилися акценти на паралінгвістичні засоби спілкування [197].

Аналіз проекту програми корекційного виховання та навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення (із 5 до 6 років), розроблений Т. Філічевою та Г. Чиркіною у 1993 р., дає змогу констатувати, що дана програма поділена на три періоди, у кожному з яких чітко визначені види занять, їх частота проведення та зміст (знання, уміння та навички) [211].

У своєму проекті програми Т.Філічева та Г.Чиркіна визначили основні завдання з розвитку мовлення: поширення та активізація мовленнєвого запасу дітей на основі поглиблення уявлень про оточуюче; розвиток у дітей здатності застосовувати сформовані вміння та навички зв'язного мовлення у різних ситуаціях спілкування; автоматизація у вільному самостійному мовленні дітей навичок правильної вимови звуків, звуко-складової структури, граматичного оформлення мовлення у відповідності до програми логопедичних занять [211, с.31-32].

У своєму дослідженні Т. Філічева та Г. Чиркіна визначили, що *у першому періоді* формуються переважно мовні засоби, тому на словникову та граматичну роботу виділяється найбільша кількість занять – 13-14. На формування первинних навичок зв'язного мовлення відводиться 6-7 занять [211].

Автори даної програми рекомендують формування лексико-граматичних засобів мови та розвиток зв'язного мовлення здійснювати на фронтальних заняттях 2 рази на тиждень та на індивідуальних – щоденно.

Автори визначили зміст корекційного навчання: розвиток розуміння усного мовлення (вміння вслуховуватися у звернене мовлення, виділяти назви предметів, дій, ознак, розуміння узагальнюючого значення слів); підготовка до оволодіння діалогічним мовленням; практичне засвоєння деяких способів словотворення, із використанням

іменників зі зменшувано-пестливими суфіксами та дієслів із префіксами (на-, по-, ви-), оволодіння навичками складання простих речень за запитаннями, демонстраційними діями, за картинками, моделями, засвоєння навичок складання простої розповіді [211, с.22-24].

У *другому періоді* проекту програми корекційного виховання та навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення (з 5 до 6 років) фронтальні заняття повинні проводитися тричі на тиждень та індивідуальні – щоденно, формування звуковимови - один раз на тиждень. Отже, чотирнадцять занять на формування словника та граматичної будови, дванадцять із розвитку зв'язного мовлення [211].

Як зазначили Т. Філічева та Г. Чиркіна, зміст занять, направлених на формування лексико-граматичних засобів мови включає уточнення уявлень дітей про основні кольори та їх відтінки, оволодіння відповідним позначенням; удосконалення навичок ведення діалогів (прохання, бесіда, елементи драматизації); побудова речень; поширення речень шляхом введення однорідних членів; складання коротких розповідей за картинкою, серією картинок, розповідей-описів, переказів [211, с.24-25].

Протягом *третього періоду* Т. Філічева та Г. Чиркіна запропонували фронтальні заняття, направлені на формування лексико-граматичних засобів мови та розвитку зв'язного мовлення проводити чотири рази на тиждень, із яких сімнадцять на формування словника та граматичної будови, 33 заняття із розвитку зв'язного мовлення.

Зміст третього періоду включає закріплення навичок застосування дієслів, що називають повсякденні дії, з новим лексичним значенням, що утворюється шляхом додавання префіксів, які передають різні відтінки дій; утворення прикметників, що мають пестливе значення, з використанням суфіксів -еньк, -оньк; засвоєння найбільш доступних антонімічних відношень між словами; уточнення значення узагальнюючих слів. Складання різних типів речень: а) простих поширених із 5-7 слів із попереднім відпрацюванням елементів структури речення (окремих словосполучень); б) речень із протиставним сполучником «а» у полегшеному варіанті, з протиставним сполучником «або»; в) складнопідрядних речень зі сполучниками «тому що», «щоб». Розвиток та засвоєння навичок передачі у мовленні послідовності подій, спостережень за серією виконаних дій дітьми. Закріплення навичок складання розповідей по картинці та серії

картинок із елементами ускладнення. Складання розповідей за певною темою із використанням раніше відпрацьованих синтаксичних конструкцій [211, с.26-27].

Аналіз даного проекту програми показав, що у ньому також відсутня робота над формуванням емоційно-оцінної лексики, як окремого прошарку лексичного складу мовлення. Хоча автори даного посібника зверталися до роботи над частиною емоційно-оцінної лексики, що формується засобами словотворення. Незважаючи на те, що у проекті програми корекційного виховання та навчання дітей із загальним недорозвитком мовлення (із 5 до 6 років) хоча й пропонується звертатися до художньої літератури та матеріалів народної творчості, все ж таки художньо-мовленнєва діяльність не визначена як засіб формування лексичної сторони мовлення [211].

У 2007 році у Санкт-Петербурзі Н. Ніщева опублікувала посібник «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи». Посібник включає три розділи, присвячені роботі у різновікових групах – середній (перший рік навчання), старшій (другий рік навчання) та підготовчій до школи (третій рік навчання) [142].

Окремий напрям із розвитку просодичної сторони мовлення передбачено у розділі, який направлений на формування фонетико-фонематичного системи мовлення, навичок звукового аналізу та синтезу. У своєму посібнику Н. Ніщева, у зазначеному напрямку роботи, пропонує звернути увагу на виховання правильного помірному темпу мовлення (за наслідуванням педагога), на розвиток ритмічного мовлення, модуляції голосу, інтонаційної виразності мовлення у роботі над звуконаслідуванням, при розповіданні маленьких потішок, при виконанні рухливих вправ із текстом [142, с.8-9].

У розділі, що присвячений розвитку зв'язного мовлення та мовленнєвого спілкування, автор передбачає таку низку завдань: розвиток вміння вслуховуватися у звернене мовлення, розуміти його зміст, адекватно на нього реагувати; стимулювання прояву мовленнєвої активності; формування вміння використовувати мовлення в ігрових ситуаціях; формування вміння задавати питання за малюнками, демонстраціями дій та відповідати на них; формування вміння домовляти за логопедом словосполучення у віршах, знайомих казках та розповідях; формування вміння повторювати за дорослими розповіді-описи з 2-3 простих непоширених речень за певними лексичними темами;

розвиток реакції на інтонацію та міміку. Також пропонується робота над розвитком єдності та адекватності мовлення, міміки, пантоміми, жестів, як виразних мовленнєвих засобів у грі та рольовій поведінці [142, с.10]

У розділі, присвяченому розвитку психічних функцій, автор вносить до своїх завдань лише розвиток слухової уваги при сприйманні тихих та гучних, високих та низьких звуків, завдання на розвиток плавності та ритму відсутні, що, на нашу думку, може призводити до утрудненого формування повноцінного образу звуку, а, у подальшому, і слова [142, с.10].

У наступному розділі, направленому на формування умінь та навичок працювати з художньою літературою, автор сформулював такі завдання: виховання навички слухати літературні твори, формування емоційного відгуку на них; удосконалення навички розглядати ілюстрації та співвідносити їх із текстом; формування вміння розуміти питання до літературного твору та відповідати на них за допомогою дорослого; формування навичок домовляти речення у процесі переказу знайомої казки разом із дорослим та за зоровою опорою [142, с.11].

Такий напрямок розвивальної роботи, як формування самостійного вміння змінювати характер рухів у відповідності до музичного твору, ми знайшли у розділі «Музичний розвиток». Також тут пропонується удосконалювати вміння виразно відтворювати образні рухи в іграх та хороводах [142, с.13].

У розділі «Ігрова та театралізована діяльність» автор пропонує активізувати у дітей розвиток імітаційних та творчих здібностей, спостережливості, наслідування, активності, ініціативності, комунікативних навичок та навичок взаємодії, доброзичливого ставлення до оточуючих [142, с.13-14],

Аналіз посібника Н. Ніщевої показав, що автор близько підійшла до проблеми формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності, але ми відзначили відсутність чіткої її характеристики, на нашу думку, не окресленою є система занять, направлених на її формування, відсутні вимоги до знань, умінь та навичок дітей із вище окресленого питання.

Питання словникової роботи з дітьми, що мають моторну алалію були предметом наукових досліджень Г. Жаренкової, С. Заплатної, Н. Трауготт, Р. Левіної, В. Орфінської, В. Воробйової, С. Шаховської, К. Мастюкової, А. Жукової, А. Спірової та ін.

Аналіз чинних програмах показав наявність завдань, направлених на розширення лексичної сторони мовлення за допомогою приказок, прислів'їв, образних виразів та ін. у таких програмах, як: «Малювання» (у розділі «Мовленнєве спілкування», підрозділ «У світі слів» 6 рік життя), «Дитина в дошкільні роки» (розділ «Образне мовлення» 6 рік життя), «Дитина» (розділ «Ми розмовляємо»), «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» (розділ «Образне мовлення»). Також у даних програмах представлена робота, направлена на розвиток словника синонімів та антонімів [32, 52, 120, 138, 160].

Лише у програмі «Дитина», у розділ «Образне мовлення» для дітей шостого року життя, передбачається збагачувати словник дітей вигуками, які є передумовою становлення емоційно-оцінної лексики, на нашу думку, їх вивчення може бути доступним дітям раннього віку [52, 138, 160].

Розробка проблеми змісту оцінного компоненту у мовленнєвій компетенції старших дошкільників та засобів його формування представлена у роботах А. Богуш, І. Марченко, О. Монке, Ю. Руденко та ін.

Звернемося передусім до змісту загальноосвітніх варіативних програм дошкільних закладів освіти.

У 1998 році було прийнято Базовий компонент дошкільної освіти, який визначає державні вимоги щодо розвиненості, вихованості і навченості дітей дошкільного віку. У сфері життєдіяльності «Культура», змістовій лінії «Світ мистецтва», визначено літературну компетенцію дитини, у якій виокремлено і вміння дітей «ідентифікувати почуття і вчинки персонажів із власними» [10, с.22].

У 2008 році вийшла Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» за ред. О. Кононко. Навчальний матеріал даної програми розподілений відповідно дитячому віку, визначені найбільш продуктивні види діяльності, окреслені основні лінії розвитку та показники компетентності [86].

Одним із продуктивних видів діяльності у старшому дошкільному віці було визначено малювання, що входить до поняття художньо-мовленнєва діяльність. Автор

звертає увагу на особливості розвитку чуттєвої та емоційно-вольової сфери, де підкреслюється виняткове значення розвитку емоцій, почуттів та здатності до їх раціоналізації та управління [86].

Одними з основних ліній розвитку програми «Я у світі», на які необхідно звернути увагу в межах нашого дослідження, є соціально-моральний, емоційно-ціннісний та мовленнєвий розвиток, образотворча діяльність, художня література та театралізована діяльність [86].

Соціально-моральний розвиток передбачає формування у дошкільника реалістичної самооцінки, усвідомленого ставлення до себе оточуючих, уміння відстоювати власні інтереси незалежно від емоційного ставлення співбесідника, уникати конфліктів та ін.[86].

Емоційно-ціннісний розвиток передбачає формування вміння передбачати результати власних дій, переживати успіх та невдачі власної діяльності, визначати особисті інтереси та уподобання, розвивати емоційну сприйнятливність та чуйність; вміння розрізняти емоційні стани людей, співвідносити їх із відповідною мімікою, жестами, тональністю та силою голосу, з певними життєвими подіями [86].

Розділ «Мовленнєвий розвиток» даної програми передбачає сприяння становленню мовленнєвої комунікації, формування умінь підтримувати діалог, вести бесіду, виховання потреби у спілкуванні та збагачення його досвіду, формування оцінних суджень. Також програма пропонує вдосконалення лінгвістичних властивостей мовлення через збагачення словника антонімами, синонімами, багатозначними словами та словами у переносному значенні, порівняннями та епітетами. Збагачення словника у сфері «Люди» має такий перелік: радитися, цікавитися, сумую, скучаю, соромлюся, заздрю, жалію; приємні, байдужі; гідність, неприязнь – приязнь, обережність та ін. У сфері «Я сам»: слова на означення своїх думок: веселі, розумні, сміливі, хитрі, цікаві, дивні, несподівані; почуттів: радію, сумую, соромлюся, серджуся, капризую, боюся, дивуюся, гніваюся та ін. [86]

У даній програмі найбільш доречним для нашого дослідження є напрямок збагачення лексики прикметниками вищого і найвищого ступеня (веселий-веселіший-найвеселіший).

У програмі «Я у світі» також звертається увага на розвиток комунікативних мовленнєвих умінь та передбачається використання у спілкуванні різноманітних засобів: словесних, мімічних, пантомімних; формування умінь розповідати про свої переживання, настрої, бажання, плани, думки. Також важливим є робота з дитячою книгою, а саме формування умінь та навичок співвідносити сприйняте на слух із малюнком та переказ за ним, стимулювання створення образів у театралізованій, образотворчій, музичній, літературній діяльності та ін. [86].

Отже, аналіз програми «Я у світі» дає змогу зробити висновок про те, що емоційно-оцінна лексика широко представлена у розділі, направленому на мовленнєвий розвиток, її використання передбачається у більшості напрямках та видах діяльності, вміння щодо її вживання у власному мовленні складає вагомую частку у показниках мовленнєвої компетентності дошкільнят. Все вище окреслене беззаперечно вказує на необхідність формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією. Також у програмі підкреслено виняткове значення художньо-мовленнєвої діяльності як засобу навчально-розвивальної роботи.

У програмі «Малюємо» виокремлено самостійний розділ «Художня література» та підрозділ «Усна народна творчість». Аналіз даної програми показав, що до оцінної діяльності дітей залучають вже з четвертого року життя, стимулюючи їх до висловлювання свого ставлення до героїв та персонажів у знайомих казках [121].

У розділу «Художня література», у старшій групі, оцінний компонент можна прослідкувати у залученні дітей до аналізу засобів художньої виразності твору, у навчанні передавати своє ставлення до змісту віршів, до героїв казок, оцінювати їхні вчинки [121, с.207]. Дана робота розпочинається ще у середній групі та має на меті навчити співвідносити зміст художнього тексту з власною поведінкою та поведінкою оточуючих; визначати позитивні і негативні риси персонажів; оцінювати вчинки героїв [121, с.205].

Програма «Дитина», у розділах «У нас в гостях книжка», «Ми розмовляємо», у старшій групі передбачає розвиток вміння висловлювати своє ставлення, давати оцінку творів, персонажів, вчинків [52, с.149-150].

За програмою «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку», у розділі «Художньо-мовленнєва діяльність», для старшої групи пропонується проводити роботу з

формування вміння відповідати на запитання за змістом казки. Висловлювати своє ставлення до героїв казок, оцінювати їх вчинки [32, с. 80].

Як бачимо, вищезазначені програми («Малятко», «Дитина», «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку») у складі матеріалу, рекомендованого у роботі зі старшою групою, містять оцінний компонент. Його метою є навчити дітей передавати своє ставлення до змісту віршів (твору), висловлювати своє ставлення до персонажів, їх вчинків.

За дослідженням О. Монке, оцінна компетенція передбачає розвиток уміння висловлювати своє ставлення і оцінювати вчинки персонажів літературного твору (старша група). Таким чином, ми можемо погодитися з висновками О. Монке, що оцінна компетенція, визначена даними програмами, не дозволяє сформулювати усвідомленого розуміння причинно-наслідкових зв'язків у вчинках як самої дитини, так і у вчинках літературних персонажів, адже дитина оцінює лише вчинок, а почуття, емоції, які супроводжують цей вчинок, залишаються поза увагою [138, с.13].

Для найбільш повного та точного формування уявлень про напрямки роботи щодо формування емоційно-оцінної лексики, ми вважаємо за необхідне також проаналізувати й інші програми щодо розвитку почуттів – Програма «Азбука почуттів» укладач Ю. Красний [1].

Аналіз даної програми надав нам можливість виділити подібні та відмінні ознаки змісту означеної програми з іншими освітніми програмами.

Отже, ми виділили подібні принципи побудови програм: навчання може тривати 1-3 роки; заняття першого року (інтенсивний курс) передбачає три заняття на тиждень по дві години, другий рік - два заняття на тиждень по дві години, третій рік – одне заняття на тиждень по дві години; широке застосування всіх аналізаторів – зорового, рухового, слухового; використання художньо-мовленнєвої діяльності; вимагається вербальна оцінка чи вербальний підсумок (звіт) про виконану роботу.

Відмінними ж ми вважаємо такі параметри: теми подані не за лексичними ознаками чи онтогенезом розвитку лексико-граматичних засобів мови або зв'язного мовлення, а відповідно до можливостей дітей дошкільного віку розуміти естетичні почуття; у



програмі прослідковується принцип наступності та послідовності у розвитку естетичних почуттів.

Після аналізу програми «Азбука почуттів», ми можемо стверджувати, що не всі, а лише окремі теми потребують певного рівня розвитку художньо-мовленнєвої діяльності, не прослідковується дотримання відповідних принципів, таких, як онтогенетичний, наступності та послідовності, індивідуального підходу, які орієнтовані на зони найближчого розвитку. У програмі автор не дає чіткого переліку емоційно-оцінної лексики, якою повинні оволодіти діти при вивченні певної теми [1].

Також існує «Азбука емоцій» І. Ковалець, як практичний посібник для роботи з дітьми, що мають відхилення у психофізичному розвитку та емоційної сфери. Автор сформулювала мету свого посібника так: допомогти дитині навчитися розуміти емоційні реакції оточуючих, правильно на них реагувати, розуміти свої емоції, розвивати уміння керувати своїми почуттями, організовувати свою поведінку.

У поданому посібнику ми не знайшли поділу навчального матеріалу за принципом індивідуального підходу відносно рівня мовленнєвого розвитку, автор лише пропонує дані матеріали для роботи з дітьми 6-річного віку. Також необхідно зазначити, що у рекомендаціях до посібника І. Ковалець не висловлює побажань стосовно періодичності занять із дітьми [1].

Також посібник містить достатній добір різноманітних вправ, ігор, етюдів, віршів, картинок, спрямованих на розвиток та корекцію психічного розвитку та емоційно-вольової сфери дитини. Все це свідчить про широке застосування художньо-мовленнєвої діяльності, як засобу формування правильного розуміння емоційних переживань та уміння керувати ними.

Докладний аналіз чинних програм навчання і виховання у спеціальному дошкільному закладі дозволив зафіксувати, що загалом програмові вимоги досить поверхово враховують такий напрям словникової роботи, як збагачення словника емоційно-оцінною лексикою. На жаль, до обсягу понять жодної з проаналізованих програм не введено поняття «емоційно-оцінна лексика», а вивчаючи наукові джерела, ми зустрілися лише з поняттями «експресивна лексика», «образні вирази» та ін.

Відтак, під час аналізу програм навчання і виховання у дошкільному закладі, було виявлено недостатнє методичне обґрунтування проблеми збагачення словника у дітей старшого дошкільного віку емоційно-оцінною лексикою.

Якщо ж звернути увагу на можливості художньо-мовленнєвої діяльності, як засобу корекційної роботи, то у кожній програмі присутній розділ, що звертається до художньої літератури, як невичерпного джерела збагачення лексичної сторони мовлення дитини («Дитина» - розділ «У нас в гостях книжка», «Малятко» - розділ «Художня література» та ін.).

У програмі «Витоки мовленнєвого розвитку дошкільників» сформульоване поняття художньо-мовленнєвої компетенції дошкільників, що передбачає ознайомлення дітей із фольклорними творами; виховання інтересу до слухання художніх творів; навчання визначати жанр художнього твору тощо [32, с. 68]. Однією з базисних характеристик художньо-мовленнєвої діяльності (діяльності, спрямованої на роботу з художнім текстом) дітей старшої групи (6 р. ж.) передбачено розуміння і адекватну оцінку поведінки героїв (як позитивних, так і негативних) [32, с. 78].

Програмою передбачено мінімальний необхідний рівень умінь і навичок, якими мають володіти випускники дошкільних закладів, визначено показники лексичної компетенції: наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів [32, с. 83].

У спеціальній дидактиці на художній твір, як засіб корекції мовленнєвих вад, звертали своє увагу такі науковці як Л. Журавльова, Ю. Коломієць, В. Кондратенко, З. Ленів, І. Марченко, С. Миронова, Н. Ревуцька та ін.

І. Марченко у своїх дослідженнях зазначає, що вправляння дітей у активному використанні словника рідної мови, формування навичок граматично правильної побудови речень та логічного послідовного їх поєднання у розповідь відбувається у процесі творчого розповідання [128, с.4]. За дослідженнями автора, саме на матеріалі художніх творів можливий розвиток творчого розповідання, як найважливішого показника становлення мовленнєвої функції.

Отже, ґрунтовний аналіз змістової сторони методичних посібників дозволив дійти висновку щодо наявності значних потенційних можливостей художньо-мовленнєвої діяльності як засобу формування емоційно-оцінної лексики старших дошкільників із моторною алалією. Як засвідчує огляд численних посібників із мовленнєвого розвитку дошкільників, у словниковій роботі використовуються всі жанри художньої літератури (вірші, оповідання, казки, байки та ін.) та малі фольклорні жанри (забавлянки, лічилки, мирилки, пісеньки, прислів'я, приказки, скоромовки та ін.). Проте методики збагачення словника саме емоційно-оцінною лексикою існують лише для дітей без мовленнєвих порушень, а для дітей із загальним недорозвитком мовлення (за психолого-педагогічною класифікацією) існуючі методики не охоплюють усі складові вищезазначеної групи лексики та не визначають художньо-мовленнєву діяльність як засіб її формування, не мають методичних рекомендацій щодо роботи із дітьми, що мають моторну алалію.

### Висновки до I розділу

У сучасній лінгводидактиці особливо наголошується на обов'язковому діяльнісному підході до формування та розвитку усного мовлення. За даними наукових досліджень А. Богуш, Л. Журавльової, З. Ленів, С. Миронової, О. Монке, Ю. Руденко та ін. на процес формування мовленнєвої особистості старших дошкільників позитивно впливає активний, дійовий характер сприймання художніх творів [22], [63], [138], [159].

У своїх дослідженнях А. Богуш, Т. Гавриш, С. Миронова [Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: Навчально-методичний посібник / С.П.Миронова, О.В.Гаврилов, М.П.Матвєєва; [за заг.ред. С.П.Миронової]. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.], Ю. Руденко та ін. зазначають, що художньо-мовленнєва діяльність визначається як цілеспрямована діяльність, яка має власну структуру: предмет, мотив, завдання, мету, дії та операції, умови, способи дії, продукт і результат, оцінку і контроль, які переходять у самооцінку та самоконтроль [22].

Засобами та способами реалізації такої діяльності є рідна мова, як знакова система номінативних одиниць і правил оперування ними. Таким чином, «лише у процесі оперування мовними знаками у дитини формується їх функціональне застосування, тобто навички її використання як знаків мови» (Є. Соботович) [176].

Вивчення основних положень змісту державних документів, які регламентують дошкільну ланку освіти, дозволяє констатувати відсутність чіткого визначення «емоційно-оцінної лексики» та її складових, загальнонавчаними є такі терміни, як «експресивна лексика» або «виразно-емоційна компетенція», «емотивна лексика», «засоби експресії» та ін. (А. Богуш, Т. Гавриш, Ю. Руденко, О. Монке та ін.) [22].

Вперше «емоційно-оцінна лексика», як окремий напрямок у змісті корекційно-розвивальної роботи для дітей із порушеннями мовлення, зокрема загальним недорозвитком мовлення, стала предметом дослідження російського вченого І. Кондратенко [81].

Аналіз спеціальної літератури засвідчив, що розвиток мовленнєвої функції у дітей із моторною алалією відбувається в умовах органічного ураження кори головного мозку, що безумовно впливає на нейропсихологічну основу мовленнєвої діяльності (специфічні та загально-функціональні механізми мовлення). Психологічна основа мовленнєвої діяльності забезпечує формування таких компонентів мовлення, як лінгвістичний, комунікативний та інтелектуальний (І. Глущенко, І. Зімня, О. Леонт'єв, В. Лубовський, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.).

З'ясовано, що у структурі мовленнєвої діяльності присутній емоційно-оцінний компонент, який впливає на процес формування мовленнєвої функції взагалі, та на інтелектуальну діяльність і вольові якості особистості дошкільників зокрема. А отже, потребує додаткового вивчення, особливо у дітей із моторною алалією.

Дослідженнями Г. Жаренкової, В. Ковшикова, Є. Соботович, В. Тищенка, Н. Трауготт, М. Шеремет та ін. встановлено, що мовленнєва діяльність дітей із моторною алалією значно відстає від вікової норми та потребує спеціально організованого навчання для його формування та розвитку.

Сучасна методика корекційної (логопедичної) роботи при моторній алалії спрямована на інтенсивний розвиток процесу розуміння мовлення оточуючих, формування здатності до його наслідування, збільшення кількості слів у активному словнику, ускладнення змісту та структури складових мовленнєвої діяльності.

З метою визначення стану розробленості проблеми формування емоційно-оцінної лексики у спеціальній літературі проаналізовані сучасні загальноосвітні програми

навчання та виховання дітей дошкільного віку та спеціальні програмно-методичні посібники з розвитку мовлення.

Було виявлено, що у дошкільних програмах емоційно-оцінна лексика окремо не виділяється, а окреслена переважно у спеціальних програмно-методичних посібниках як складова логопедичної роботи з формування навичок словотвору (зменшувально-пестливі форми слів).

Таким чином, виявлені проблеми у теоретико-методологічних засадах формування емоційно-оцінної лексики у корекційно-розвивальному навчанні старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення зумовлюють необхідність розробки експериментальної методики її формування засобами художньо-мовленнєвої діяльності.

**Матеріали першого розділу відображено у наступних публікаціях автора:**

1. Січкачук Н. Д. Формування емоційно-оцінної лексики у дітей з моторною алалією / Н. Д. Січкачук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. - Кам'янець-Подільський: ПП В. С. Мошинський, 2008. – Вип. VIII. - С. 261-266. (Серія «Соціально-педагогічна»).

2. Січкачук Н. Д. Нейрофізіологічні засади формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією / Н. Д. Січкачук // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»: зб. наук. праць. - К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. №11 – С. 199-204.

3. Січкачук Н. Д. До проблеми формування емоційно-оцінної лексики у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення (аналіз сучасних програм) / Н. Д. Січкачук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. №13, С. 121-125.

4. Січкачук Н. Д. Емоційно-оцінний компонент в мовленнєвій діяльності дошкільників / Н. Д. Січкачук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – Вип. XII - С. 337-341.

## РОЗДІЛ II

### СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

#### 2.1. Характеристика складових компонентів емоційно-оцінної лексики дошкільників із моторною алалією

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми формування емоційно-оцінної лексики у дітей дошкільного віку свідчить про складність і багатоаспектність цього феномену. Реалізуючись у мовленні, емоційно-оцінна лексика стає засобом формування соціальних зв'язків дитини з навколишнім світом. Тому, як показує практика, при відставанні у формуванні даної категорії лексики у дітей часто виникають додаткові проблеми у міжособистісній взаємодії та соціалізації взагалі. Отже, важливого значення для повноцінного розвитку мовної особистості відіграє емотивна функція.

Як зазначає В. Чабаненко, емотивна функція є характерною ознакою експресивності мовлення, проявляється у вираженні почуттів, ставленні до навколишньої дійсності, потребі викликати емоційну реакцію співрозмовника [213, с.10].

Ю. Руденко у своїх дослідженнях вказує на те, що слово є стрижневим компонентом у структурі експресивної характеристики мовлення, а створенню експресії сприяють фонетичні, морфологічні, лексичні, комунікативні засоби експресивності [156 с.24]

О. Аматыєва, Г. Дідук, Л. Кулибчук, досліджуючи засоби експресії, виокремлюють групи, що вживаються у переносному значенні [4, с.157; 49; 93]: фонетико-словотворчі (алітерація, асонанс, анафора, епіфора, префікс із емоційним забарвленням); лексико-семантичні (багатозначні слова, слова у переносному значенні, синоніми, антоніми, омоніми); морфологічні (частки, вигуки, граматичні форми) (Г. Дідук) [49, с.16]; синтаксичні (народні приповідки, прислів'я, приказки, крилаті вислови, фразеологічні звороти); стилістичні фігури (риторичне запитання, звертання) (Л. Кулибчук) [93, с. 177]; комунікативні: мовленнєві (інтонаційні) – тембр, темп, гучність, мелодика, ритм, наголос; немовленнєві - виразні рухи м'язів обличчя (міміка), тулубу (пантоміміка), жести (О. Аматыєва) [4, с. 172].

У роботах ряду авторів (А. Грищенко, О. Лурії, Л. Мацько, М. Плющ, К. Святчик, В. Чабаненко та ін.) підкреслюється значущість емоційно-оцінного стилістичного забарвлення мовної одиниці для реалізації мовленнєвої експресії. Емоційно-оцінне стилістичне забарвлення мовної одиниці визначається поняттям конотації.

У психології поняття «конотації» визначається додатковою семантичною особливістю лексичного значення мовних одиниць та значенням інших мовних рівнів, що нашаровуються на їх предметно-поняттєвий аспект [201, с. 248].

Функція конотативно зумовлених лексичних значень, як зазначають А. Грищенко [187, с. 112], О. Лурія [112], Л. Мацько [127], М. Плющ, полягає в ускладненні номінативного зв'язку з позначуваним словом, додатковою інформацією про позитивну або негативну оцінку предмета чи явища, ступінь інтенсивності виявлення дії або ознаки [127; 159, с. 11].

На думку ряду авторів (А. Грищенко, Л. Мацько, М. Плющ та ін.) одним із провідних напрямків процесу формування конотативних значень слів в українському літературному мовленні є такий, що відбувається за рахунок «модифікаційного словотвору», за допомогою якого слова набувають «нового відтінку експресивного або кількісного плану» [187, с. 112]

Отже, саме такий пласт лексики є одним із складових емоційно-оцінної лексики взагалі, що у різних наукових джерелах визначається як «емоційно-експресивна лексика» або «емоційна лексика».

Як свідчить аналіз літературних джерел, існує декілька класифікацій емоційно-експресивної лексики. Основними критеріями класифікації емоційної лексики у роботах українських і зарубіжних вчених (Е. Азнаурова, А. Бабкін, Н. Баженов, В. Звегінцев, Л. Кім, В. Мальцев, В. Никитевич, К. Тимофієв, Ф. Травнічек, А. Фінкель та ін.) є такі: зміст емоційності слів у його предметно-логічному значенні; наявність емоційності у морфологічному складі слова (особливих афіксів); вираження словом відношення до предметів та явищ навколишнього світу; наявність у слові оцінної характеристики.

В. Чабаненко зазначає, що в українській мові функціонують два типи слів, що належать до емоційно-експресивної лексики: такі, що не мають понятійної основи і виражають лише емоції (емоційні вигуки), і такі, що виражають водночас поняття та

емоції. Останній тип слів автор поділяє на два розряди: слова, що називають певні емоції та переживання, і слова, у значеннях яких є оцінний складовий (слова утворені за допомогою суфіксів зменшено-пестливого значення та за grubілості) [212, с.10-11].

В. Грідін запропонував психолінгвістичну типологію емоційної лексики, яка включає лексико-семантичний параметр, за яким емоційне значення слова оцінюється у залежності від наявності або відсутності емоційного компонента у його предметно-логічному значенні; морфосемантичний параметр для оцінки слів, що містять у своєму морфологічному складі емоційні афікси; контекстуально-семантичний параметр (синтагматична залежність слів, як одиниць мови, за Д. Шмельовим) [45].

На думку І. Білодіда, емоційно-експресивна лексика включає три групи слів: слова, що містять експресію у своєму етимологічному значенні; слова, об'єднані спеціальним стилістичним призначенням; слова, експресивне забарвлення яких досягається суфіксами зменшено-пестливого або зневажливо-з grubілого значення [186, с.168-169].

М. Жовтобрюх емоційно-експресивну лексику розподіляє на такі групи: назви певних почуттів; поетичні слова; слова, вжиті у переносному значенні; лайливі слова; вульгаризми, слова, емоційність яких досягається засобами словотворення [62, с.61-68].

У дослідженнях А. Ковалю представлено дві великі групи слів емоційно-експресивної лексики: органічно емоційна лексика, у межах якої розглядається поетична і дитяча; нейтральна лексика, емоційність якої досягається за допомогою суфіксів [159].

Ф. Гужва, спираючись на оцінну ознаку, виділяє дві групи емоційно-експресивної лексики: по-різному утворені позитивно-забарвлені та негативно-забарвлені слова [47, с.158-160]

Отже, до емоційно-оцінної лексики належать слова, утворені за допомогою суфіксів суб'єктивної оцінки – демінутивних, які утворюють зменшено-пестливі форми слова, і пейоративних, що надають слову негативного забарвлення [138, с.179].

Важливим аспектом проблеми формування емоційно-оцінної лексики у дошкільному віці є вивчення вікових особливостей засвоєння дошкільниками слів, утворених за допомогою суфіксів суб'єктивної оцінки та місця вищезазначених морфем у лінгвістичній компетентності дитини.



У своїх дослідженнях Є. Соботович підкреслює, що морфеми (корені, суфіксально-префіксальні, закінчення) представляються як найменші мовні знаки, більшими мовними знаками є слова та речення. На ранніх етапах розвитку мовлення дитини відмічається мотивоване використання знаків, коли він (у даному випадку слово) виступає для дитини назвою предмету, його невід'ємною частиною (О. Шахнарович, 1990) [171, с.8]

Таким чином, уже у ранньому віці діти починають використовувати слова, як мовні знаки, у відповідності до їх лексичного значення.

Лексичне значення слова визначається не лише предметно-логічним, позамовним, але й власне мовним змістом, що постає як їх діалектична єдність [180, с.13].

Отже, ми погоджуємося з думкою А. Смірницького, О. Скворцова та А. Уфимцевої про те, що «... вивчення понятійної сторони у відриві від мовних факторів призводить до того, що лексичне значення слова залишається нерозкритим ...» [166, с.83; 180]

Лексичне значення слова – комплексна величина, вона включає понятійний, категоріальний, емоційно-оцінний та стилістичний компоненти. Саме категоріальний компонент дає можливість віднести поняття, що виражається словом, до тієї або іншої загальної категорії, однією з яких є оцінка (О. Скворцов) [166, с.13].

У своїх дослідженнях О. Скворцов зазначає, що емоційний компонент лексичного значення слова відображає відношення носія мови до предмету дійсності та може стати домінуючим у значенні слова [166, с.14].

Проблемі вивчення оцінного компоненту лексичного значення слова присвячені дослідження Ч. Стівенсона. На думку автора, значення не може бути повністю відірваним від психологічного стану мовця. Автор вважає, що когнітивному стану психіки відповідає дескриптивне значення (значення оцінки), якщо ж стан суб'єкта мовлення є емоційно забарвленим або виражає деяке відношення, то можна говорити про динамічне використання мови. Оцінні слова є узгодженими з таким динамічним використанням мови [6, с.43].

У роботах І. Стерніна, Л. М'яснянкіної підкреслюється думка про те, що «оцінний компонент» – це схвальна або осудлива оцінка, яку містить значення слова. На думку вчених, оцінка наявна у різних мовних засобах. Вона може бути обмеженою елементами

меншими за слово або характеризувати групу слів, ціле висловлювання. У лексиці наявні групи слів, функцією яких є вираження оцінки [143, с.157].

У роботах вчених, починаючи від Аристотеля, оцінка розглядалась як центр емоційних переживань індивіда.

За когнітивно-мотиваційно-реляційною теорією Р. Лазаруса, процес оцінки є суб'єктивним і залежить від персональної значущості події для людини. У його теорії слово «когнітивно» відноситься до процесу оцінки, «мотиваційно» відображає той факт, що події оцінюються з точки зору мети та бажань людини, а «реляційний» погляд комбінує зовнішнє та внутрішнє, підкреслюючи безперервну взаємодію людини з фізичним та соціальним світом [95, с.84].

Н. Арутюнова у своїх дослідженнях вказує, що *аксіологічні* (оцінні) *значення* у мові представлені двома основними типами: загальнооцінними та частковооцінними. *Перший тип* реалізується прикметниками «хороший» та «поганий», їх синонімами з різними стилістичними та експресивними відтінками (найкращий, прекрасний, чудовий, нехороший, гидкий та ін.) [7].

*Другий тип* аксіологічних значень у мові може бути поділений на наступні категорії: *сенсорно-смакові*, які є найбільш індивідуалізованим видом оцінок (смачний, духмяний); *психологічні оцінки*, які поділяються на інтелектуальні (цікавий, розумний, нудний, дурний та ін.) і емоційні (радісний, веселий – сумний, здивований, страшний); *естетичні оцінки*, що впливають із синтезу сенсорно-смакових та психологічних оцінок (красивий – некрасивий); *етичні оцінки* (моральний, добрий - злий); *утилітарні оцінки* (корисний, шкідливий та ін.); *нормативні* (правильний - неправильний); *теологічні оцінки* (ефективний, вдалий) [7, с.75-76].

О. Гвоздєв, для вираження емоційної оцінки у мовленні, виділяє суфікси зменшеності, пестливості та зневаги, а також вказує на те, що вони є протилежними у вираженні оцінного ставлення. Суфікси зневажливості властиві мовленню, що відображає емоції невдоволення, роздратованості, неприязні. Згідно автору, серед слів, утворених за допомогою демінутивних суфіксів, найпершими у мовленні дитини з'являються іменники з суфіксами -очк-, -чик-, -к-, -ок- (2 роки 2 місяці - 2 роки 4 місяці). Іменники з суфіксом -ик- з'являються у мовленні дитини у віці 2 років і 8 місяців, через місяць - прикметники із

суфіксом -еньк-. Після чотирьох років спостерігається поява іменників із суфіксом -ок; у 6 років 5 місяців – із суфіксом –к (о)-; у 6 років 10 місяців науковцем зафіксовано появу прикметників, утворених за допомогою суфікса -уват-. Серед слів, утворених за допомогою суфіксів зневажливості (пейоративних), найпершими з'являються іменники, утворені за допомогою таких суфіксів, як: -к- (2 роки 4 міс.), -ущ- (3 роки 3 місяці). Доречі, суфікс -к- використовується як у якості зменшеності, так і у якості зневажливості, отже необхідно працювати над диференціацією його значення під час використання [42, с. 196].

Н. Маковецька у своїх дослідженнях зазначає, що у творенні слів за допомогою суфіксів суб'єктивної оцінки найбільш продуктивними є іменники і прикметники, тому шляхи збагачення емоційно-експресивної лексики дошкільників вивчалися автором саме на прикладі вищезазначених частин мови. Автор проаналізувала чинні програми розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку, якими передбачено ознайомлення дітей зі способами творення іменників і прикметників за допомогою демінутивних і пейоративних суфіксів. У контексті нашого дослідження високу значущість має порівняння цих програм із даними онтогенетичного розвитку граматичної сторони мовлення (за О. Гвоздєвим). Результати проведеного порівняння представлені у таблиці А.1 (Додаток А).

Отже, як видно з таблиці А.1 (Додаток А), формування емоційно-оцінної лексики засобами словотворення онтогенетично обґрунтоване та широко представлене у всіх вищезгаданих програмах навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку.

Є. Соботович, у своїх дослідженнях психолінгвістичної періодизації мовленнєвого розвитку дитини (формування лексичної та граматичної сторони мовлення) зазначає, що дитина у шість років починає акумулювати відомі їй різноманітні смислові відтінки одного й того ж слова, що виділяються із мовлення оточуючих, текстів казок, оповідань. На даному віковому етапі дитина засвоює узагальнене значення навіть таких слів, які позначають складні поняття та збірні якості, почуття, переживання, стани [171, с.15].

Отже, аналіз сучасних наукових досліджень дає можливість констатувати, що емоційно-оцінна лексика реалізується мовними та немовними засобами, які формують певні показники паралінгвістичної, лінгвістичної та комунікативної компетенцій.

Проблема паралінгвістичних засобів зовнішнього прояву емоційних станів є предметом спеціальних досліджень М. Чистякової [5] та ін. Автор виділяє три групи паралінгвістичних засобів емоційного спілкування: за допомогою міміки – виразних рухів м'язів обличчя, за допомогою пантоміми – виразних дій всього тіла, за допомогою інтонаційної сторони мовлення («вокальна міміка»). Автор зазначає, що жести дитини можуть бути живими, в'ялими, бідними, багатими, маловиразними, природними, спокійними, поривчастими, енергійними, та навіть взагалі відсутніми; поза буває одноманітною, різноманітною, стереотипною, зміна пози може бути поступовою, швидкою, уповільненою, поривчастою, плавною [5, с. 10-11].

М. Ватютнев, Є. Соботович та ін. у своїх дослідженнях виділяють лінгвістичний (мовний) та комунікативний компоненти засвоєння та використання мови у процесі мовленнєвої діяльності. Під лінгвістичним компонентом мовної компетенції розуміється система практичних знань про звукову, лексичну і граматичну сторони мовлення [7; 31].

Таким чином, до мовних засобів можна віднести наступні складові лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики: просодична, лексична, граматична та синтаксична, що впливають на комунікативний компонент формування мовлення та реалізуються у процесі комунікативної діяльності.

Достатній рівень розвитку просодичної (інтонаційної) складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики забезпечує здатність дитини успішно використовувати тембр, темп, гучність, мелодіку, ритм, наголос у процесі мовленнєвої комунікації.

Аналіз наукової літератури надає можливість зробити висновок, що інтонаційна сторона мовлення відіграє провідну роль у передачі емоційно-оцінного ставлення особистості до оточення. А. Багму, Є. Борисова, Н. Василевська, В. Глухов, В. Кондратенко, І. Марченко, Н. Микляєва та ін. розглядають інтонацію як «важливий аспект усного мовлення, засіб оформлення будь-якого слова або словосполучення у речення, засіб уточнення його комунікативного змісту та емоційно-експресивних відтінків. Інтонація слугує встановленню контакту між мовцями, підтримує його, сигналізує про завершеність висловлювання, виділяє його інформаційний центр. Інтонація

є загальним засобом актуалізації мовлення, його зв'язку з ситуацією спілкування і контекстом висловлювання» [22], [43], [124], [131].

В. Тарасун у своїх дослідженнях вказує на значення інтонаційної сторони мовлення для характеристики зв'язного висловлювання, як одного з критеріїв рівня його розвитку [189, с.8].

Питання розвитку інтонаційної сторони мовлення дітей із мовленнєвими вадами представлено у роботах Л. Андронові, Л. Белякової, Є. Дьякової, Л. Єфіменкової, С. Іваненко, Л. Лопатіної, Н. Манько, І. Марченко, Н. Пахомова, І. Садовнікової, Н. Серебрякової та ін.

Інтонація – складний комплекс просодичних елементів, що включає мелодику, ритм, темп, інтенсивність, темп, тембр і логічний наголос. Інтонація організовує мовлення фонетично, вона є засобом вираження різних синтаксичних значень і категорій, а також засобом експресивного і емоційного забарвлення [5].

Інтонація надає мовленню семантики, експресії, модальності, стилістичного забарвлення тощо. Відповідно до своєї функції інтонація реалізує комунікативний вплив (розповідні, питальні, спонукальні речення), виражає психічний стан мовця, надає висловам емоційного забарвлення (емоційна функція) та підкреслює ставлення мовця до предмету мовлення (функція модальності), забезпечує виділення певних частин вислову (видільна функція) та оформлення сегментних одиниць мовлення у зв'язне висловлювання (конструктивна функція) [5].

За дослідженнями О. Гвоздєва, в онтогенезі розвитку мовлення оволодіння інтонацією відбувається раніше, ніж іншими його складовими [42].

Отже, аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що інтонаційна сторона мовлення відіграє провідної ролі у передачі емоційно-оцінного ставлення особистості до оточуючого. До того ж, у відповідних наукових джерелах інтонація розглядається як важливий аспект усного мовлення, засіб оформлення будь-якого слова або словосполучення у реченні, засіб уточнення його комунікативного змісту та емоційно-експресивних відтінків (А. Багмут, Н. Василевська, І. Марченко та ін.) [124].

Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновок про неоднорідність дітей із моторною алалією за рівнем розвитку просодичної сторони мовлення: від відсутності

яскравих характеристик до монотонності, невиразності, порушення ритму, темпу мовлення, неправильного логічного наголосу та ін. [175], [191], [195], [224].

До лексичних засобів емоційно-оцінного мовлення належить група слів, що власне називає емоційні стани, переживання та характеристики, тобто представлена різними частинами мови (іменники, дієслова та прикметники).

Дослідження обсягу емоційно-оцінної лексики найбільш вдало демонструє асоціативний експеримент. Найбільш повно він описаний у працях Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонт'єва, А. Іванова-Смоленського та ін., щодо дітей із загальним недорозвиненням мовлення – у працях Є. Соботович, Л. Трофименко та ін., у дітей із моторною алалією – у дослідженні Г. Гуровець [48, с.16].

За дослідженнями Л. Трофименко, дитина 5-6 років практично опановує сутність поняття, тому у неї переважає наочно-дійовий зміст слова.

Ураховуючи онтогенетичний принцип, відповідно якому у дітей раннього віку переважають емоційно-образні явища [197, с.17], у старшому дошкільному віці можна очікувати вдалого формування емоційно-образних асоціацій.

Отже, ми вважаємо за необхідність здійснити спеціальне дослідження для встановлення здатності дітей із моторною алалією до засвоєння асоціативних зв'язків на всіх рівнях мовленнєвого розвитку застосовуючи індивідуальний та диференційований підходи.

У наукових дослідженнях асоціації поділяються на вербальні (словесні), слухові (звукові), зорові (наприклад, за кольором) та ін.

За дослідженнями Л. Веккер, В. Вундт та Л. Шварц, емоції філогенетично взаємопов'язані з відчуттями, що мають сенсорний компонент та поділяються на інтерорецептивні та екстерорецептивні. Останні мають чітку предметну співвіднесеність (особливо у зоровій та слуховій модальностях). Також В. Вундт вказує на «різну фізичну основу» емоціогенної дії кольорів та звуків. Автор вказує на просторову симультанність зорових модальних компонентів емоцій на відміну від тимчасових сукцесивних слухових компонентів. Отже, зорові асоціації мають певну перевагу за рахунок своєї просторової сталості та симультанної даності. Тому колір, як екстерорецептивний подразник не тільки

викликає ту чи іншу емоцію, але є виключно зручним засобом для об'єктивації емоційних переживань людини».

Отже, результати робіт Л. Веккер, В. Вундт, В. Ворсобіна і В. Жидкіна, В. Мухіної [135], Л. Шварцта ін. вказують, що колір пов'язаний із емоціями на різних рівнях психічної діяльності людини починаючи з раннього дитинства. В. Ворсобін та В. Жидкін [135] (1980) вивчали динаміку кольорових переваг дошкільників у залежності від емоційних станів. Ядро кольороемоційних значень є принципово схожим у дітей та дорослих. За дослідженнями Ч. Ізмайлова [83], кожна емоція у людини асоціюється зі специфічною кольоровою гамою (радість – синя, сум – зелена, образа чи злоба – червона, переляк – помаранчева, здивування - бірюзова).

«Словесні асоціації» становлять «фізіологічний механізм поєднання базових елементів другої сигнальної системи», формуючи міжсловесні нервові (тимчасові) зв'язки (П. Гальперін [41]), тобто «семантичне поле». П. Гальперін зазначає, що «семантичне поле» – це функціональне утворення, угруповання слів на основі спільних семантичних ознак [197, с.17]. Розвиток асоціацій, за психологічними та психолінгвістичними дослідженнями (В. Воробйова, С. Ервін, Д. Ентвіл, О. Залевська, Т. Наумова, Д. Палермо, Л. Парамонова, Н. Серебрякова, Є. Соботович та ін.), є важливою частиною формування будь-якого поняття.

В. Волков розмежовує типи асоціацій на формальні (фонетичні, графічні) і семантичні (понятійні, тематичні, парадигматичні, синтагматичні), а Р. Алімпієва виділяє оцінюючі асоціації та розподіляє їх на фізіологічні та психологічні (емоційні, прагматичні і сенсорні) [196].

За даними О. Леонтєва, існують синтагматичні асоціації (іменники: мають образний, мотивований характер; прикметники: асоціації, що виражають відношення ознаки та об'єкта, мають оцінку, або поодинокі, неадекватні реакції; дієслова: реакції, що називають об'єкт дії та складають словосполучення, або вказують на спосіб виконання дії) та парадигматичні асоціації (іменники: категоріальні, тобто слова-реакції тієї ж частини мови, що і слово-стимул; ті, що виражають відношення «ціле-частина»; прикметники: асоціації, що виражають протилежне значення, або що відносяться до однієї, подібної ознаки; дієслова: асоціації, що виражають кінцевий результат, або подібність дії). Крім

синтагматичних та парадигматичних асоціативних зв'язків Н. Уфимцева виокремлює ще й словотворчі типи асоціативного зв'язку [197, с.18].

За дослідженнями О. Скворцова, значення слова досліджується у протиставленні за понятійною та функціональною ознакою, що дозволяє врахувати системні відношення мови. Отже, О. Скворцов емоційне значення, як таке, що має функціональну ознаку протиставляє логічному, як такому, що має понятійну ознаку [180, с.10].

За дослідженнями Є. Соботович, у дітей 5-6 років переважають образні асоціації. А Серебрякова вказує на перевагу тематичних асоціацій у дітей 5-8 років. Про високий рівень стереотипності асоціацій у дітей 4-6 років у своїх дослідженнях підкреслює Т. Наумова.

Л. Трофименко підкреслює, що найтиповішими для дітей є синтагматичні асоціації, які різноманітніші ніж парадигматичні [197, с.17].

Г. Гуровець досліджувала мовленнєві реакції дітей із моторною алалією на мовленнєві подразники. Тобто досліджувалися «мовленнєві реакції дитини на різних етапах формування мовлення». Автор у своїх дослідженнях довела, що формування мовленнєвих асоціацій залежить від особливостей мовленнєвого розвитку (рівня мовленнєвого недорозвинення та форми моторної алалії) [48, с. 49].

Також відомо, що особливістю лексичного запасу дітей із моторною алалією є не лише незрілість слів та порушення їх якісних характеристик (звуко-складової структури), але і його бідність у кількісному відношенні.

Як відмічає у своїх дослідженнях Н. Трауготт, словник дітей із моторною алалією відрізняється недиференційованістю значення слова та ситуативним характером його використання. Про це свідчить нездатність дітей відразу застосовувати слова, засвоєнні на заняттях, у різних мовленнєвих ситуаціях. Також автор зазначає, що у зміненій ситуації знайомі слова втрачаються [195, с.16].

Найбільш важкими для актуалізації виявляються слова, що відображають узагальненні та абстрактні поняття та не містять зорової опори.

Аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених [48], [63], [158], [180], [199] засвідчив, що розвиток лексичної сторони мовлення відбувається за рахунок не лише накопичення обсягу словникового запасу, але і збагачення лексики словами-



антонімами та словами-синонімами, що вимагає формування у дитини особливих асоціативних зв'язків (антонімічних та синонімічних). Як відомо, антонімія та синонімія вимагає достатнього розвитку аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, що виявляється порушеною у дітей із моторною алалією. Особливо це стосується тяжких її форм та при наявності комбінованих дефектів (поєднання алалії з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, аутизмом та іншими тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку (дизартрія, заїкання).

В. Воробйова зазначає, що у дітей із моторною алалією, як правило, спостерігається затримка психічного розвитку, що також є причиною незасвоєння значення деяких слів у свідомості дитини [106].

Цей факт, на нашу думку, не може не вплинути на процес формування емоційно-оцінної лексики у її комунікативній та лексичній складовій лінгвістичної компетенції.

Особливої уваги потребує граматична складова лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики, що реалізується засобами словотворення. Таким чином, до граматичних засобів розвитку емоційно-оцінної лексики належать демінутивні та пейоративні суфікси.

Аналіз наукових досліджень дає можливість передбачити у дітей із моторною алалією труднощі засвоєння та розвитку вищезгаданої лексики у морфологічній системі словотворення.

Г. Жаренкова, у своєму дослідженні стосовно розуміння граматичних відношень дітьми з загальним недорозвиненням мовлення, сформулювала три рівні розуміння мовлення дітей із моторною алалією, яке відповідає певним рівням їх активного мовлення [106].

За дослідженнями В. Орфінської, у дітей із моторною алалією труднощі оволодіння граматичними формами словотворення проявляються в утрудненнях усвідомлення та самостійного використання словоутворюючих афіксів (префіксів та суфіксів), труднощах чи неможливості формування процесу «чуття мови» [142], [106]. Також утворюючи нові форми слів, дитина з моторною алалією змінює їх стереотипно, за засвоєним зразком, не розуміючи зміни їх значення.

О. Аматьєва, Г. Дідук, Л. Кулибчук та ін. виділяють синтаксичні засоби вираження експресії та оцінного ставлення, а також, як спосіб реалізації емоційно-оцінної лексики, стилістичні фігури (риторичне запитання, звертання) [92, с.177], [159].

Ми передбачаємо, що синтаксичні засоби, враховуючи мовленнєві можливості дитини старшого дошкільного віку з алалією, є найбільш складними у засвоєнні та використанні, адже вимагають достатнього рівня розвитку фразового та зв'язного мовлення.

Аналіз наукових досліджень (Г. Жаренкова, В. Орфінська, Є. Соботович, С. Шаховська та ін.) свідчить, що діти з моторною алалією важко засвоюють граматичну структуру речення. Це проявляється не лише у порушенні фразової будови, але й недостатньому рівні розуміння логіко-граматичних зв'язків. У зв'язному мовленні дітей із моторною алалією спостерігаються порушення процесу мотивації та програмування мовленнєвого висловлювання. Також причиною порушення послідовності розповіді науковці називають емоційний фактор: на перше місце виходить найбільш яскравий елемент, пов'язаний із минулим досвідом дитини [59], [145], [170].

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що недостатність уявлень про семантику слова не дає можливості дитині використовувати його у процесі комунікації. Отже, це зумовлює важливість вивчення оцінки значення певних емоцій для кожної дитини з метою уточнення рівня розвитку семантичного значення лексичної складової лінгвістичного компоненту емоційно-оцінної лексики.

Відомо, що ще одним засобом вираження емоційно-оцінного ставлення у процесі комунікації є немовні засоби спілкування.

До немовних засобів реалізації емоційно-оцінної лексики належать паралінгвістичні засоби спілкування. За дослідженнями М. Чистякової, визначити особливості зовнішнього прояву емоційних станів дитини можна за допомогою міміки – виразних рухів м'язів обличчя та пантоміми - виразних дій усього тіла [154].

На важливість використання паралінгвістичних засобів спілкування вказував антрополог Б. Малиновський, підкреслюючи їх значення для найбільш точного розуміння співрозмовника у складних ситуаціях спілкування, особливо для людей зі зниженим рівнем мовленнєвого розвитку [113,с.34].

На нашу думку, саме паралінгвістичні засоби (міміка, пантоміма та жести) мають виняткове значення для дітей із моторною алалією у ситуації емоційного спілкування.

Аналіз літературних джерел свідчить, що діти з моторною алалією у процесі спонтанного спілкування широко використовують паралінгвістичні засоби мовлення, хоча у процесі спілкування, що ініціюється іншими людьми, часто спостерігається мовленнєвий негативізм або мала мовленнєва активність, що стимулює поведінковий негативізм.

У літературі описані окремі випадки, коли розвиваються патологічні якості особистості, невротичні риси характеру. Як реакція на мовленнєву недостатність, у дітей спостерігаються скутість, негативізм, невпевненість, напруженість, підвищена роздратованість, образливість, плаксивість тощо. Інколи діти користуються мовленням лише у ситуаціях підвищеної емоційності [49], [77], [108] та ін.

Отже, можна передбачити, що діти у дошкільному віці з моторною алалією будуть мати труднощі у засвоєнні всіх складових емоційно-оцінної лексики, та потребують розробки комплексної діагностичної методики. Така діагностична методика дозволить нам виявити специфічні особливості формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

Організуюючи роботу з дітьми, які мають моторну алалію, необхідно спиратися на збережені аналізатори з поступовим підключенням ушкоджених (порушених).

Беручи до уваги зазначене, ми можемо передбачити, що художньо-мовленнєва діяльність має всі необхідні засоби та можливості для організації результативного корекційно-розвивального навчання дітей із моторною алалією.

Ураховуючи програмові вимоги до мовленнєвої компетенції дітей старшого дошкільного віку та наявні особливості розвитку мовлення у дітей із моторною алалією, наступним етапом нашого дослідження стала діагностика стану сформованості їх емоційно-оцінної лексики у порівнянні з дітьми без мовленнєвих вад та з загальним недорозвиненням мовлення.

Методичні аспекти такого експериментального дослідження та його результати представлені в наступних підрозділах даної роботи.

## **2.2. Експериментальна методика дослідження емоційно-оцінної лексики дітей із моторною алалією**

В умовах сучасного розвитку української державної системи освіти значної уваги приділяється питанню психічного та особистісно орієнтованого розвитку дитини. Тому стрижневим завданням пізнавального розвитку випускника дошкільного навчального закладу є досягнення дитиною високого рівня мовленнєвої та комунікативної компетентності.

Сучасний етап становлення логопедичної допомоги в Україні відзначається підвищенням уваги вчених до вдосконалення науково-теоретичного та методичного апарату корекційно-розвивального навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення з метою створення ефективних корекційних програм, які б сприяли оптимізації особистісного розвитку дитини.

У спеціальній літературі, присвяченій проблемі дослідження мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями мовлення [46], [94]; [110]; [129]; [181]; [199]; [224]; [232] та ін. представлений різнобічний характер вивчення питання корекції мовлення дітей дошкільного віку в усіх її структурних компонентах. Процес формування мовленнєвої функції досліджувався у педагогічному, психологічному, лінгвістичному та психолінгвістичному аспектах. У наукових джерелах [22]; [30]; [43]; [55]; [71]; [109]; [115] та ін. представлені спеціальні методики з розвитку мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення (фонетичної, лексичної, граматичної та синтаксичної його сторін).

Водночас аналіз дисертаційних досліджень [45]; [159]; [179] тощо, спеціальних програмно-методичних літературних джерел [84]; [182]; [210]; [217] та ін. продемонстрував підвищення уваги до проблеми формування емоційно-оцінної лексики у дітей дошкільного віку та відсутність розробки даного питання у дітей із моторною алалією. Одним із найменш розроблених аспектів даної проблеми залишається питання паралінгвістичних засобів спілкування, як важливого чинника формування емоційно-вольової сфери та детермінанти розвитку вищезазначеної групи лексики у дошкільників із мовленнєвою патологією.

Усе це зумовлює необхідність експериментального вивчення стану сформованості емоційно-оцінної лексики та загального мовленнєвого розвитку дітей із моторною алалією. З метою реалізації даного завдання нами була розроблена програма педагогічного експерименту, що здійснювався впродовж 2007-2010 рр. та складався з трьох етапів: теоретико-аналітичного (2007-2008 рр.), конструктивно-моделюючого (2008-2009 рр.) та апробаційно-узагальнюючого (2008-2011 рр.).

Конструктивно-моделюючий етап експериментальної роботи проводився упродовж 2008-2009 рр. на базі спеціальних дошкільних закладів № 9, 110, 611, 753 м. Києва, відділення медико-соціальної реабілітації дітей із вадами мовлення та порушення психічного розвитку МКНЛ № 1, дошкільного закладу «Золотий ключик» та СЗОШ «Надія» (розвиваюча група для дошкільників) м. Вишгорода Київської обл., а також дошкільного закладу № 59 (центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів) м. Полтави, ДНЗ ясла-садок № 18 м. Нова Каховка та СДЗ № 26 м. Херсона.

Таким чином, констатувальний етап експерименту охоплював 183 дитини: 48 дітей без мовленнєвої патології, 83 дитини з загальним недорозвитком мовлення (що за клінічною класифікацією (далі КК) мали дизартрію, ринолалію чи загальний недорозвиток мовлення невідомого генезу) та 52 дитини з ЗНМ, які за КК мали моторну алалією (далі діти з моторною алалією).

У процесі експериментальної роботи в умовах спеціальних дошкільних закладів діти з моторною алалією відвідували групи для дітей із ЗНМ, в умовах лікувального закладу та розвиваючої групи дана категорія дітей отримувала допомогу індивідуально.

**Метою констатувального етапу експерименту** було обрано експериментальне дослідження стану сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією у порівнянні з дітьми без порушень мовлення та дітьми з загальним недорозвитком мовлення (далі ЗНМ).

На констатувальному етапі дослідження було визначено такі *завдання*: здійснити логопедичне обстеження дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (далі ЗНМ) з метою виявлення дітей із моторною алалією; визначити стан та особливості емоційно-оцінної лексики у дошкільників із різним рівнем мовленнєвого

розвитку (без порушень мовлення, із ЗНМ та моторною алалією); узагальнити одержані результати.

Для реалізації мети та завдань даного етапу констатувального експерименту нами використовувались наступні *методи*: анкетування з використанням авторських анкет для батьків дітей із моторною алалією (зміст авторської анкети представлений у Додатку В); вивчення особових справ про розвиток психомоторних функцій дітей на момент обстеження та стан психічних функцій; педагогічний експеримент.

Таке паралельне дослідження дозволяє сформувати всебічну картину про стан розвитку навичок емоційного спілкування, збереженість його природного підґрунтя; оцінити місце емоційно-оцінної лексики у процесі емоційного спілкування.

Отже, з метою виявлення дітей із моторною алалією, уточнення форми мовленнєвого порушення та особливостей впливу рівня мовленнєвого розвитку на формування їх навичок використання емоційно-оцінної лексики ми провели *логопедичне обстеження*. У обстеженні ми спиралися на методики Л. Волкової, Т. Візель, Н. Жукової, Р. Левіної, Є. Соботович, І. Марченко, О. Мاستюкової, Т. Філічевої, Л. Цветкової та ін. Результати фіксувалися у мовленнєвих картах. Зміст такої картки представлений у Додатку Ж.

Обстеження дітей із ЗНМ проводилось в індивідуальній та груповій формах та тривало 20-30 хвилин, результати фіксувалися у спеціально розроблених діагностичних картках (Додаток Ж). До обстеження було залучено 135 дітей із загальним недорозвитком мовлення (за психолого-педагогічною класифікацією - ППК), із яких 52 дитини мали моторну алалію за КК.

Результати якісного аналізу одержаних даних показали, що у виявлених дітей із моторною алалією було встановлено різний рівень мовленнєвого розвитку (за ППК): I рівень недорозвинення мовлення мали 7 дітей, II рівень – 38 дітей, III рівень – 7 дітей.

Також контингент даної категорії дітей був різним за механізмом мовленнєвого порушення.

Так, В. Орфінська [142], Г. Мацієвська-Гуровец [107], А. Белова-Давід [16] за аналогією з класифікацією моторної афазії О. Лурія [171, с.9] виділяють дві основні групи дітей із моторною алалією: *аферентну*, з такою формою алалії нами було виявлено 32,7%

(17 осіб із 52); *еферентну*, дану форму моторної алалії було виявлено у 67,3% (35 осіб із 52).

Отже, різноманітність контингенту дітей із моторною алалією зумовлює необхідність розробки спеціальної методики формування емоційно-оцінної лексики відповідно до особливостей структури їх дефекту та з урахуванням рівня мовленнєвого та інтелектуального розвитку.

Також мало місце питання *вивчення анамнезу* раннього розвитку дітей із моторною алалією з метою виявлення впливу патогенних факторів на психомоторні передумови розвитку мовлення та навичок емоційного спілкування у порівнянні отриманих даних із анамнезом дітей без мовленнєвих порушень та з загальним недорозвиненням мовлення.

Для його вирішення ми провели *анкетування батьків*. Авторська анкета, зміст якої представлений у Додатку В, складалася з шести запитань.

*Перше питання* дозволяло з'ясувати особливості вагітності та передбачити вплив патогенного фактору чи їх комплексу на стан дитини у періоді внутрішньоутробного розвитку, що може бути причиною моторної алалії.

Результати відповідей на *друге та третє запитання* демонструють особливості протікання пологів та стан дитини у натальний період розвитку. Дані результати можуть відобразити наявність впливу патогенного фактору у процесі пологів, як ще одна можлива причина виникнення моторної алалії.

*Четверте запитання*, що має вигляд таблиці, ми запропонували з метою з'ясування характеристики раннього онтогенезу (постнатальний період) формування передумов розвитку навичок емоційного спілкування.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє зробити висновок, що у процесі розробки методики корекційного навчання неможливо не враховувати закономірності психоемоційного розвитку дітей в онтогенезі. Пітер Лафренє зазначав, що з моменту народження діти експресивні, формування зорового зосередження на мовленнєве спілкування, яке характерне для дітей віком одного місяця, посмішка при спілкуванні з другого місяця та ін., є передумовою повноцінного формування емоційних переживань та, у майбутньому, їх експресивного вияву [98].

О. Архіпова виділила рівні емоційного спілкування у домовленнєвий період у дитини першого року життя: I рівень – період формування «комплексу поживлення» із включенням голосового компоненту та посмішкою, що засвідчує формування у дитини потреби у спілкуванні з дорослим (норма 0-3 місяці); II рівень – фіксація уваги дитини на обличчі дорослого, поява сміху при погляді та співучого гуління (норма 3-6 місяців); III рівень (урізноманітнення гуління) – норма 5 місяців та IV рівень (лепет) – норма з 6 місяців у процесі позитивно-емоційного відношення до спілкування з оточуючими [с. 47; 28-31].

Запропоноване батькам *п'яте та шосте запитання* мало на меті з'ясування психоемоційного стану дитини на момент обстеження та визначення рівня розвитку навичок емоційного спілкування з погляду батьків (у домашніх умовах).

Для уточнення та підтвердження одержаних результатів, ми вважаємо за потрібне показати особливості емоційного спілкування та використання емоційно-оцінної лексики в умовах провідної діяльності дітей дошкільного віку – ігрової, що ретельно вивчали Д. Ельконін, Л. Виготський та ін. З цією метою ми організували власне *спостереження-гру за навичками емоційного спілкуванням дітей у процесі ігрової діяльності* (колективній та самостійній) у природних для дітей умовах.

Для досягнення мети дітям пропонувалося 3 сюжетно-рольові гри: «Дочки - матері» (самостійна гра), «У перукарні» та «Подорож» (групові ігри). Результати спостереження фіксувалися у спеціально розробленому протоколі (Додаток Д).

У процесі організації ігрової діяльності ми розглядали статус і роль дитини з алалією у колективній грі у якості важливої детермінанти формування мотивації до емоційного спілкування з однолітками, а характеристику паралінгвістичних засобів спілкування та вербального супроводу у грі - як засіб та середовище реалізації емоційно-оцінної лексики.

Також ми вважаємо за необхідне *вивчити висновок психолога* (або психоневролога, психіатра чи невропатолога) *в особових справах* дітей стосовно рівня інтелектуального розвитку для пояснення причин розмаїття специфічних проявів емоційного спілкування у дітей із однаковим рівнем мовленнєвого розвитку.



Таким чином, отримані результати виявили особливості емоційного спілкування у дітей із моторною алалією, що мали різний рівень інтелектуального розвитку, дали можливість сформулювати мету наступного етапу нашого експериментального дослідження: вивчення стану та особливостей сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією у порівнянні з дітьми без порушень мовлення та з ЗНМ.

На основі аналізу структурних компонентів емоційно-оцінної лексики старших дошкільників із моторною алалією (паралінгвістичного, лінгвістичного та комунікативного) нами були розроблені її оцінні критерії:

- рівень та особливості розвитку паралінгвістичних засобів спілкування;
- рівень розвитку просодичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики (здатність дитини до відтворення різної складності ритмів, рівень розвитку виразності мовлення);
- рівень розвитку лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики (кількісний та якісний склад словника в імпресивному та експресивному мовленні);
- рівень розвитку граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики (кількісний та якісний склад словника з пейоративними та демінутивними суфіксами);
- рівень та особливості розвитку комунікативної компетенції.

У педагогіці термін «критерії» визначається як міра оцінювання зрушень, що відбулися у розвитку окремих складових чи особистості дитини в цілому у результаті формування тієї чи іншої функції, а у нашому випадку, емоційно-оцінної лексики на кожному етапі формування мовленнєвої діяльності [20]. Нами визначені критерії кожної складової емоційно-оцінної лексики (Додаток 3), що дають можливість з'ясувати особливості її формування у старших дошкільників із моторною алалією.

Вказані показники відображають якісну характеристику окремих виявів паралінгвістичної, лінгвістичної та комунікативної компетенцій та визначають якісні ознаки сформованості емоційно-оцінної лексики. Зведені показники сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей, чи окремі її складові, нами було об'єднано у певну систему, на основі якої можна зробити висновки про якісні зміни формування її

компетентності. Отже, саме показники паралінгвістичної, лінгвістичної та комунікативної компетенцій дають змогу виявити ефективність формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією.

У процесі розробки методики констатувального дослідження ми спирались на науково-методичні доробки українських та закордонних вчених (Ю. Афонькіної, Л. Волкової, Т. Візель, Л. Вітгенштейна та Дж. Остіна, Г. Домана, Н. Жукової, І. Кондратенко, З. Ланцюженко, Р. Левіної, Є. Соботович, Л. Трофименко, І. Марченко, О. Мастюкової, Т. Філічевої, Л. Цветкової, Г. Урунтаєвої, М. Чистякової, С. Школьник, та ін.).

Перша група завдань даного етапу констатувального дослідження була спрямована на **вивчення паралінгвістичних засобів спілкування** (міміка, жести, пантоміма) та інтонаційної сторони мовлення дошкільників.

У процесі експериментального дослідження особливостей формування паралінгвістичних засобів спілкування у дітей, з метою врахування їх психічних можливостей, використовувались такі рівні допомоги:

- повторне повідомлення завдання; повторення завдання з показом очікуваного результату (діти з моторною алалією, що мають ЗПР);
- надання очікуваного результату та його повторення за детальним зразком логопеда (діти з моторною алалією, що мають порушення інтелектуального розвитку).

Для виявлення особливостей формування паралінгвістичних засобів спілкування було використано експериментальні завдання (Додаток К 1), кожне з яких оцінювалося максимально у 5 балів, отже сума отриманих балів визначає кількісні показники паралінгвістичної компетенції.

Дослідження **лінгвістичного компоненту** емоційно-оцінної лексики старших дошкільників із моторною алалією проводилось нами впродовж другого періоду констатувального дослідження. Літературні джерела з проблеми дослідження мовленнєвого розвитку дітей із моторною алалією свідчать про те, що вони мають свої специфічні особливості розвитку лінгвістичних засобів спілкування: лексичної, граматичної та синтаксичної сторін мовлення (В. Воробйова, Л. Єсечко, Г. Жаренкова,

Н. Жукова, В. Ковшиков, Р. Левіна, А. Маркова, О. Мастюкова, В. Орфінська, Є. Соботович, А. Спірова, Н. Трауготт, О. Усанова, С. Шаховська та ін.).

Завданнями даного періоду констатувального дослідження було обрано:

- виявлення рівня розвитку просодичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією;
- виявлення рівня розвитку лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією;
- дослідження рівня розвитку граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дошкільників із моторною алалією;
- визначення можливостей встановлення асоціативних зв'язків, як необхідної умови системної організації мови та мовлення;
- вивчення комунікативної компетенції у дітей із моторною алалією для діагностики можливостей застосування вищезазначених компетенцій у конкретних ситуаціях спілкування.

У процесі виконання завдань, направлених на дослідження лінгвістичних засобів спілкування, ми визначили такі *рівні допомоги*: повторення завдання зі зверненням уваги на суттєві чи відмінні ознаки запропонованого матеріалу; постановка навідних запитань із метою введення запропонованого матеріалу у знайому ситуацію спілкування; надання готових відповідей.

Отже, *друга група завдань* констатувального етапу нашого експерименту була спрямована на **вивчення просодичної сторони мовлення** (здатності сприймати, розрізняти за певними характеристиками та відтворювати певні ритмічні конструкції, інтонаційне забарвлення експресивного мовлення).

Визначення рівня розвитку просодичної сторони мовлення відбувалося за допомогою спеціально підібраних завдань, запропонованих у методиках О. Аматьєвої, Е. Борисової, Н. Василевської, Р. Лалаєвої, І. Марченко, Н. Серебрякової (Додаток К 2).

У процесі дослідження просодичної сторони мовлення ми використовували такі *рівні допомоги*: повторення завдання; надання зразку виконання завдання; виконання завдання у співдружності (паралельно) із логопедом.

Для зручності виведення кількісної характеристики виконання дітьми кожного завдання була використана п'ятибальна система оцінювання:

Наступною ми вивчали **лексичну складову лінгвістичної компетенції** емоційно-оцінної лексики. Методика її дослідження включала дві частини. *Перша частина* складалась із завдань на з'ясування рівня розвитку імпресивного словника (Додаток К 3), друга на вивчення об'єму експресивного словника (Додаток К 4).

Якість виконання таких завдань дозволяє оцінити рівні розвитку розуміння у дітей із моторною алалією групи слів, що виражають емоційні переживання, стани та почуття, обсяг експресивного словника (завдання пропонувалися дітям, що мали II та вище рівень мовленнєвого недорозвитку), а також здатність порівнювати мимічні засоби вираження емоцій через аплікацію піктограми.

Ця здатність постає як передумова формування у дітей із моторною алалією вербалізації антонімічних та синонімічних зв'язків, розгортаючись поступово з розвитком можливості виділяти відмінність та схожість у предметах та явищах.

Отже, для виявлення здатності дітей до встановлення антонімічних та синонімічних зв'язків їм було запропоновано серію вправ (Додаток К 5). Враховуючи програмові вимоги до корекції мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями мовлення, дана серія вправ була запропонована лише для дошкільників, що мали II та III рівень мовленнєвого недорозвинення.

Ураховуючи вищезгадані наукові дослідження, сформуємо *критерії оцінювання* рівнів сформованості асоціативних зв'язків у дітей із моторною алалією: адекватність асоціацій до емоційних переживань; наявність голосової, ехोलалічної та словесної реакції; кількість синтагматичних (підбір понять, що виражаються іменниками образного та мотивованого характеру; прикметниками, що виражають відношення до об'єкта, оцінку, неадекватні реакції; дієсловами, що викликають певний емоційний стан) та парадигматичних асоціації (слова-реакції тієї ж частини мови, що і слова-стимули; прикметники, що виражають протилежне значення); самостійність виконання завдань.

Таким чином, ми запропонували серію завдань на асоціативні зв'язки для дітей із моторною алалією з різними рівнями мовленнєвого розвитку.

З метою виявлення *здатності розуміти емоції через засоби образотворчої діяльності* ми запропонували гру-завдання на співвідношення емоцій із кольором (Додаток К 6).

Для *оцінки адекватності підбору кольору до емоційного стану* ми враховували результати наукових досліджень Ч. Ізмайлова [83], М. Люшера [117], Ч. Ізарда [67] та ін. Також важливим у трактуванні виконання даного завдання є наявність чи відсутність стереотипів у підборі кольору до різноманітних емоційних станів.

З метою з'ясування *можливостей застосування слухового аналізатору та встановлення асоціативних зв'язків між емоційним станом дитини та звуком* ми запропонували гру-завдання «**Я музикант і співак**» (Додаток К 7). Завдання пропонувалось незалежно від рівня мовленнєвого та інтелектуального розвитку дітей.

Для *виявлення невербальних асоціативних зв'язків між емоціями та словами* ми використовували гру «**Що мені подобається, а що не подобається?**» [Л. Трофименко] та гру «**Підбери пару**» [199, с.45] (Додаток К 8).

Відповідно до визначених складових емоційно-оцінної лексики ми запропонували **завдання на вивчення граматичної складової лінгвістичної компетенції**.

На думку О. Шахнаровича [214], дію механізму словотворення необхідно перевіряти виключно у процесі виконання дитиною спеціально дібраних завдань, які відповідають її мовленнєвому та психічному розвитку.

Особливості здібностей дітей до словотвору визначались у нашому експерименті за результатами виконання чотирьох ігрових завдань (Додаток К 9), що виявляли вміння використовувати демінутивні та пейоративні суфікси, як засіб збагачення емоційно-оцінної лексики. У процесі виконання даних вправ ми виділили такі *критерії оцінювання*: розуміння зміни значення слів від наявності у них демінутивних та пейоративних суфіксів; самостійність виконання завдання.

Остання серія завдань даного етапу нашого дослідження була спрямована на **вивчення комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики**. Для її вивчення ми використовували методики І. Кондратенко; Г. Урунтаєвої та Ю. Афонькіної [83], 1998; Л. Вітгенштейна та Дж. Остіна [83] у модифікації для дітей із мовленнєвою патологією (Додаток К 10), яка полягала у спрощенні структури речення, зменшенні кількості слів,

можливості дати відповідь у невербальній формі. З метою дослідження комунікативної компетенції ми запропонували спеціально розроблену систему завдань. Для зручності опрацювання результатів її виконання ми використали п'ятибальну систему оцінювання.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку логопедичної допомоги, проблема удосконалення корекційно-розвивальної роботи з формування мовленнєвої функції у дітей дошкільного віку з моторною алалією привертає особливу увагу науковців та практичних логопедів. Отже, відповідно до вимог сьогодення, нами розроблено спеціальну діагностичну методику, що дає можливість виявити рівень сформованості всіх складових емоційно-оцінної лексики (паралінгвістичної, лінгвістичної та комунікативної компетенцій) у даній категорії дітей.

У запропонованій діагностичній методиці представлені критерії оцінювання та рівні сформованості кожної вищезазначеної компетенції емоційно-оцінної лексики, рівні допомоги у виконанні кожного завдання, що враховують та виявляють мовленнєві та інтелектуальні можливості дітей. Наступним етапом нашого дослідження став аналіз одержаних результатів (підрозділ 2.3) та розробка й апробація навчально-розвивальної методики формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності (розділ 3).

### **2.3. Аналіз результатів констатувального експерименту**

На конструктивно-моделюючому етапі нашого експерименту ми вирішували ряд завдань, без яких не можливо було здійснити визначення рівня сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією у порівнянні з дітьми з ЗНМ та без мовленнєвих порушень.

Щоб визначити рівні сформованості емоційно-оцінної лексики, необхідно узагальнити результати вирішення всіх поставлених завдань даного етапу:

1. Для *вивчення анамнезу раннього* розвитку дошкільників із моторною алалією та з метою виявлення впливу патогенних факторів на психомоторні передумови розвитку мовлення та навичок емоційного спілкування, у порівнянні з анамнезом дітей без мовленнєвих порушень та з загальним недорозвитком мовлення, нами було проведено анкетування батьків та вивчено особові справи дітей.

У результаті вивчення анамнестичних даних дітей із моторною алалією (далі діти з МА), зокрема дослідження особливостей протікання пренатального періоду розвитку, були одержані такі результати:

- 59,62% батьків відзначили відсутність будь-яких патогенних факторів, що могли вплинути на розвиток плоду;
- 15,38% батьків відзначили наявність хронічних захворювань матері, загрозу переривання вагітності та токсикозу у першому триместрі;
- 25% батьків вказали на токсикоз у другій половині вагітності, перенесення вірусних захворювань, наявність резус-конфлікту, ТОРЧ-інфекції, передчасні пологи (до 29-30 тижнів).

Одержані результати анкетування батьків дітей із загальним недорозвитком мовлення (далі дітей із ЗНМ) показали, що вплив патогенних факторів відмітили 48,19% респондентів та 51,81% заперечили наявність будь-якого впливу патогенних факторів.

У дітей без порушень мовлення (далі діти без ПМ) вплив патогенних факторів спостерігався лише у 31,25% опитуваних, а 68,75% батьків заперечили вплив патогенних факторів. Результати порівняльного аналізу наявності впливу патогенних факторів на розвиток дітей у пренатальному періоді відображено у таблиці Л.1 (Додаток Л).

Отже, результати порівняльного аналізу наявності впливу патогенних факторів на розвиток дошкільників у пренатальному періоді показав, що у дітей із моторною алалією та дітей із ЗНМ вплив патогенних факторів у період внутрішньоутробного розвитку не має суттєвих відмінностей, але є значно більшим, ніж у дітей без мовленнєвих порушень.

Тому ми вважаємо за необхідне визначити причини, що викликають моторну алалію та уточнити віковий період, що є найуразливішим до шкідливих чинників. Це надасть нам можливість визначити збережені передумови до емоційного спілкування.

Результати аналізу отриманих відповідей на третє запитання представлені у таблиці Л.2 (Додаток Л).

Отже, результати аналізу анкетування батьків та дані особових справ дітей із моторною алалією, дозволили отримати такі результати: 32,69% (17 осіб із 52) батьків відзначили нормальне протікання пологів; 67,31% (35 осіб із 52) опитуваних вказують на патологічні пологи (стрімкі або затяжні; штучну стимуляцію пологів, реанімаційні заходи

(для глибоко недоношених дітей) та кесарів розтин). Отже, порівняльний аналіз отриманих результатів усіх досліджуваних категорій дітей вказує, що патологічні пологи можуть бути вагомою причиною у виникненні моторної алалії.

Якісний аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що серед загальної кількості досліджуваних дітей у 36,54% (19 осіб із 52) в анамнезі відмічається комплекс патогенних впливів: їх наявність як у період вагітності матері, так і під час пологів. Особливого значення набувають пологи на 29-30 тижні вагітності, що дає можливість передбачити незавершеність процесу формування головного мозку.

Таким чином, якісний аналіз отриманих результатів дозволяє передбачити, що комбінований вплив патогенних факторів під час внутрішньоутробного розвитку та пологів може мати вирішальне значення в етіології виникнення моторної алалії, та відображається на рівні мовленнєвого розвитку. Для нашого дослідження важливим є визначення кореляції між впливом патогенних факторів та станом дитини при народженні.

Результати дослідження психофізичного стану новонароджених дітей відображені у таблиці Л.3 (Додаток Л): 73,07% (38 осіб із 52) опитаних батьків дітей із моторною алалією вказують на патологічний стан дитини після народження (відсутність крику або його слабкість; асфіксія; синдром рухових розладів та ін.); у дітей із ЗНМ цей показник сягає 63,86% (53 особи з 83) опитаних респондентів; серед дітей без мовленнєвих порушень лише у 22,92% (11 осіб із 48) в анамнезі спостерігалися відхилення у стані дитини після народженні (легка асфіксія, слабкий крик, маленька вага).

Також, при уточненні анамнезу у 14 з 52 (26,92%) дітей із моторною алалією, протягом першого року життя ми виявили вплив нейроінфекції у 7,69% (4 дитини з 52), наслідки невдалого щеплення у 13,46% (7 дітей із 52), важке протікання вірусних захворювань що супроводжувалися високою температурою з втратою свідомості у 5,77% (3 дитини з 52). Дані результати вказують значний відсоток дітей, що зазнали впливу патогенних факторів у період раннього розвитку емоційного спілкування.

Таким чином, патогенетичні фактори під час пологів призводять до патологічних станів дітей при народженні та стають причиною виникнення моторної алалії. У відповідності до одержаних результатів постає питання про збереженість раннього



формування передумов емоційного спілкування в умовах патологічного соматичного стану дитини.

Результати відповідей на четверте запитання представлені у таблиці Л.4 (Додаток Л).

Відносно дітей без порушень мовлення, як свідчить таблиця Л.4 (Додаток Л), показники раннього формування передумов емоційного спілкування у них відповідають віковій нормі.

Якісний аналіз отриманих результатів відповідей на четверте запитання дозволяє виявити відхилення в онтогенезі навичок емоційного спілкування у дітей із моторною алалією та загальним недорозвитком мовлення, на відміну від дітей без порушень мовлення, у вигляді різного ступеня їх затримки (від 1 до 6 місяців).

Найбільш важливими у диференціальній діагностиці моторної алалії та інших мовленнєвих порушень є результати анамнестичних даних, які свідчать, що у 86,6% (45 із 52) старших дошкільників із моторною алалією, на відміну від дітей із загальним недорозвитком мовлення, спостерігається відхилення у ранньому психомоторному розвитку (гуління, лепет, перші слова та ін.).

Таким чином, результати вивчення особових справ та анкетування батьків показали, що фактори ризику у пренатальному, натальному та постнатальному періодах розвитку є значно більш вираженими у дітей із моторною алалією, ніж у дітей із ЗНМ та без порушень мовленнєвого розвитку.

Отже, патологічний стан дитини на момент народження значно впливає на формування навичок емоційного спілкування, хоча цей вплив є нерівномірним та залежить від ступеня тяжкості стану дитини. Отримані результати дозволяють поставити запитання: «Як впливає дизонтогенез формування навичок емоційного спілкування на майбутній психоемоційний стан дитини з моторною алалією?»

*П'яте та шосте запитання* давали можливість з'ясувати психоемоційний стан дитини на момент обстеження та особливості розвитку навичок емоційного спілкування з погляду батьків.

Кількісний аналіз результатів відповідей батьків показав, що у 23 дітей (44,23%) відмічається спокійних темперамент та врівноважена поведінка, вони чутливі, але вперті:

майже ніколи не ініціюють спілкування, не змінюють ситуацію та суб'єкт спілкування (яскравий комунікативний негативізм), що проявляється у поганому настрої, батьки відмічають бажання дитини певний час гратися самостійно (у домашніх умовах), у знайомих ситуаціях діти яскраво використовують міміку та жести; у 18 дітей (34,62%) відмічається слабка концентрація уваги, підвищена рухова активність, швидка зміна настрою з тенденцією до усамітнення, підвищення комунікативної активності спостерігається лише у ситуаціях спілкування з рідними для задоволення потреб (відчуття голоду, образи та ін.), погано виявляють співчуття до інших людей; 11 дітей (21,15%) характеризувалися як лагідні з підвищеним емоційним зв'язком із рідними, вони потребують тривалого періоду адаптації до нової ситуації спілкування. Загальним для всіх груп дітей є те, що у кожній із них більшість дітей (76,92% від загальної кількості) надають перевагу невербальним засобам спілкування (жести та міміка) у знайомих комунікативних ситуаціях, та демонструють комунікативний та поведінковий негативізм у незнайомих. У інших 12 дітей (23,08%) батьки спостерігали яскраву міміку, але не відзначили переваги у використанні жестів та особливостей реакції на зміну ситуації спілкування.

Потрібно зазначити, що діти, які мали тяжкий психофізичний стан при народженні та відзначалися затримкою показників онтогенетичного розвитку навичок емоційного спілкування, відрізняються нестабільністю у поведінці, імпульсивністю та інколи неадекватністю у ситуації емоційного спілкування.

Якісний аналіз дозволяє зробити висновок, що збереженість онтогенетичних показників розвитку навичок емоційного спілкування у дітей із моторною алалією дає підґрунтя та надію до їх повноцінного розвитку у подальшому.

Одержані результати анкетування батьків, з метою перевірки достовірності, порівнювалися з особливостями навичок емоційного спілкування та використання емоційно-оцінної лексики дітьми з моторною алалією в умовах спеціально організованої ігрової діяльності (самостійної та колективної).

Задля цього нами були сформульовано критерії оцінювання місця дитини з моторною алалією у дитячому колективі, навичок її емоційного спілкування, використання паралінгвістичних засобів спілкування та вербального супроводу у грі.

*Оцінними критеріями вивчення сформованості навичок емоційного спілкування* постали: особливості потреби в емоційному спілкуванні – ініціативність чи пасивність, специфіка емоційного спілкування – цілеспрямованість (здатність до зорового контакту зі співбесідником), систематичність і послідовність (узгодження вербальних та невербальних засобів спілкування), розуміння конфліктної ситуації (вияв співчуття та співпереживання) та здатність до її вирішення у процесі спільної діяльності.

В якості *оцінних критеріїв місця дитини у дитячому колективі* було обрано: зацікавленість іграшкою, тривалість гри, характеристику сюжету, роль, узгодженість ігрових дій дитини з іншими учасниками гри, розуміння правил гри, здатність дотримуватися сюжету та правил гри, адекватність емоційних переживань змісту запропонованих ігор, особливості поведінки у конфліктних ситуаціях.

*Оцінними критеріями вивчення паралінгвістичних засобів спілкування та вербального супроводу у процесі гри дітей із моторною алалією* у нашому дослідженні виступили: наявність чи відсутність у процесі гри жестів, яскравість міміки та пантоміми, наявність вербалізацій до ігрових дій та відповідність інтонації (у тому числі й вигуків) емоційній ситуації спілкування.

*Інтерпретація результатів спостереження* здійснювалась відповідно до виділених *рівнів емоційного спілкування* дітей із моторною алалією з однолітками у процесі організованої ігрової діяльності та оцінювалась за п'ятибальною шкалою:

*Високий рівень* (15-13 балів): дитина виявляє активність та ініціативу до спілкування, цілеспрямовано підтримує зоровий контакт зі співбесідником, протягом всієї гри, відповідно до мети, систематично та послідовно виконує ігрові дії дотримуючись правил, вміє надавати перевагу у спілкуванні певній дитині (вибирати друзів) та звертатися до них із відповідною до змісту гри інтонацією; в емоційному спілкуванні вміє виявляти співчуття та співпереживання, може вирішувати конфліктну ситуацію.

*Достатній рівень* (9-12 балів): дитина виявляє ініціативу до спілкування, але активність поступово знижується, у процесі гри дитина намагається підтримувати зоровий контакт зі співбесідником, при виникненні труднощів поступово знижується систематичність та послідовність виконання ігрових дій; дотримується правил, але не вміє надавати перевагу у спілкуванні певній дитині, не кличе однолітків на ім'я, інтонація при

звернені мало модульована; виявляє слабкі навички співчуття, співпереживання, розуміє конфліктні ситуації, але не вирішує їх.

*Середній рівень (5-8 балів):* дитина виявляє зниження потреби у зоровому контакті зі співбесідником, вибірковість до іграшок, ігрові дії несистематичні та непослідовні, не дотримується правил гри, не вміє надавати перевагу у спілкуванні певній дитині, не звертається до однолітків за ім'ям, інтонація при зверненні мало модульована; виявляє слабкі навички співчуття, співпереживання, не розуміє конфліктних ситуацій та не намагається їх подолати.

*Низький рівень (1-4 бали):* дитина виявляє пасивність у спілкуванні, не підтримує зоровий контакт зі співбесідником, ігрові дії несистематичні та непослідовні, правила не розуміє, не вибирає друзів та не спонукає їх до гри; навички співчуття відсутні, співпереживання недоступне, не розуміє конфліктних ситуацій та не намагається їх подолати.

Результати спостережень, що фіксувалися у спеціальних протоколах (Додаток Д) у процесі організації ігрової діяльності, дають можливість зробити висновок про те, що діти з моторною алалією займають особливе місце у дитячому колективі та відрізняються специфічністю навичок емоційного спілкування:

- на початку нової гри однолітки сприймають дитину з моторною алалією у якості учасника процесу (запрошують, пропонують роль);

- на етапі примірки ролі та формування правил гри дитина з моторною алалією виявляється нездатною виконувати ігрову роль (підтримувати діалог чи формулювати звіт про власні дії, дотримуватися ігрових правил). На нашу думку, так відбувається внаслідок недостатнього розуміння старшими дошкільниками з моторною алалією вербальних інструкцій чи слабкої вербальної пам'яті при запам'ятовуванні складної інструкції. Дитина з моторною алалією потребує багаторазового повторення змісту ролі і правил гри у поєднанні з демонстрацією зразків ігрових дій у процесі розгортання сюжету гри.

Необхідно зазначити, що діти з загальним недорозвитком мовлення теж мають певні труднощі у мовленнєвому супроводі гри, виявляють нетерплячість та нездатність пояснити правила гри дитині з моторною алалією.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що дитина з моторною алалією сприймає правила гри епізодично, розуміє їх лише частково, що призводить до низької успішності таких дітей у грі, а у подальшому до втрати інтересу до ігрової діяльності в цілому.

Також необхідно зазначити, що в умовах реалізації вже відомої гри дошкільники з моторною алалією майже ніколи не виконують головних ролей. До того ж, доволі часто під час гри, вони ніби додають своїх правил, тобто складається ситуація «гри у грі»; намагаються забрати іграшку, яка їм подобається; часто залишають гру, не доводячи її до кінця. Такий стан речей призводить до того, що у процесі спільної ігрової діяльності дитини з моторною алалією та дітей із загальним недорозвитком мовлення виникають об'єктивні передумови до виникнення конфліктних ситуацій. На початковій стадії розгортання конфлікту було виявлено, що діти з моторною алалією не завжди усвідомлюють причини конфлікту (не пов'язують його з власними діями, тому часто застосовують агресію як спосіб їх вирішення). Також діти виявляють безпорадність у розв'язанні конфліктів, тому надають перевагу усамітненим іграм.

В умовах спостереження за поведінкою та навичками емоційного спілкування дітей із моторною алалією у колективній грі ми виявили, що більшість – 27 дітей (51,92% від 52) мають достатній та 17 (32,69% із 52) середній рівень здатності до зорового контакту при спілкуванні з однолітками, інші 8 (15,38% від 52) легко відволікаються або погляд ніби «відсторонений»).

Діти з загальним недорозвитком мовлення показали значно кращі результати: більш стійкіший інтерес до іграшки, надання переваги колективній грі, краще розуміння правил гри та намагання їх дотримуватися, здатність пояснити причину конфлікту у доступній їм формі.

Отже, відсутність у моторних алаліків будь-яких поштовхів до співпереживання одноліткам у конфліктних ситуаціях призводить до того, що у дітей не виникає потреба у їх розв'язанні, а такі особливості комунікативного спілкування у подальшому можуть призвести до гальмування розвитку та збідненості їх емоційної сфери у цілому.

Також на даному етапі експериментальної роботи було виявлено, що значна частина дітей із моторною алалією (32 дитини, що становить 61,54% від 52) під час гри

декілька разів змінює пріоритет у виборі іграшки, як правило, перша іграшка стосується гри, подальша її зміна не обумовлюється сюжетом. У спеціальній грі, де іграшка символізує дитину, дошкільники з моторною алалією не можуть самостійно відобразити її емоційний стан (діти не відтворюють як іграшка плаче, сміється та ін., а потребують показу). На нашу думку, така поведінка дітей зумовлюється нестабільністю та високою лабільністю їх переживань упродовж однієї гри, не розумінням сюжету гри або може бути наслідком затримки формування регулятивної функції мовлення.

Здатність дітей до відтворення емоційних станів за показом свідчить про збереженість навичок наслідування, що, на нашу думку, повинно бути використано як прийом у корекційно-розвивальному навчанні даної категорії дітей.

У процесі оцінюванні здатності до вербального супроводу гри ми одержали такі результати: під час виконання ігрових дій (особливо у самостійній грі з іграшками) у дітей із моторною алалією спостерігається різке обмеження їх вербального супроводу, хоча кількість вербалізацій у порівнянні з ситуаціями прямого спілкування дещо збільшується, спостерігається яскраве використання паралінгвістичних засобів (міміки).

Найбільш вербалізованими та збереженими відповідно до правил гри виявилися сюжети добре знайомих життєвих ситуацій, що мали емоційну значущість для дитини (такі, у яких дитина отримала яскраві позитивні чи негативні емоції).

Отже, спостереження за спілкуванням дітей із моторною алалією в умовах ігрової діяльності засвідчило недостатню сформованість навичок емоційного спілкування, що, на нашу думку, обумовлене обмеженістю мовленнєвих і, як наслідок, комунікативних можливостей (недостатності розуміння правил, сюжету та ходу гри; низька ініціативність або її відсутність - мовленнєвий негативізм).

Таким чином, одержані результати та їх специфіка зумовлюють необхідність дослідження причин такого розвитку навичок емоційного спілкування, адже виявлені особливості спостерігаються у межах відповідних вікових груп дітей із однаковим рівнем мовленнєвого розвитку.

З цієї метою ми вивчали висновки психологів (психіатрів чи неврологів) в особових справах та спостерігали за дітьми у процесі виконання діагностичних завдань.

У висновках вищезазначених фахівців ми звертали увагу на рівень інтелектуального розвитку дітей із моторною алалією, що виявився досить неоднорідним. Результати представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Характеристика контингенту дітей із моторною алалією на етапі констатувального експерименту (за рівнем інтелектуального розвитку)**

Рівень інтелектуального розвитку	Норма		Затримка психічного розвитку (ЗПР)		Розумова відсталість (РВ)	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Загальна кількість дітей						
52 дитини з МА	12 діт.	23,07%	35діт.	67,31%	5 діт.	9,62%

Отже, розвиток мовленнєвої функції у дітей із моторною алалією відбувається не лише при наявності ураження або недорозвитку мовленнєвих зон кори головного мозку (несформованість специфічних механізмів мовленнєвої діяльності), але й за умов різного рівня інтелектуального розвитку (порушення загально-функціональних механізмів мовленнєвої діяльності).

Згідно з результатами власних спостережень за дітьми з моторною алалією у процесі виконання завдань, було виявлено три основні категорії дошкільників, які мали специфічні емоційні прояви у поведінці. Результати спостережень представлені у таблиці Н.1 (Додаток Н).

Якісний аналіз отриманих результатів показав, що такий розподіл дітей за групами обумовлений особливостями характеру та рівнем інтелектуального розвитку: першу групу дітей склали діти з нормальним інтелектом, серед дітей другої групи переважали діти з затримкою психічного розвитку, а у третю групу увійшли переважно діти з порушенням інтелектуального розвитку.

Таким чином, у результаті проведення першого етапу констатувального експерименту було виявлено, що формування навичок емоційного спілкування, як підґрунтя у розвитку емоційно-оцінної лексики, відбувається за умов певного психологічного стану, який є наслідком впливу патогенних факторів переважно у

натальному періоді або у перші три роки життя. Аналіз результатів анкетування батьків та вивчення особових справ засвідчили, що стан психосоматичного розвитку дитини з моторною алалією відображається на онтогенезі передумов емоційного спілкування.

Вивчення емоційно-вольової сфери та проявів емоцій (емоційних станів та переживань) дітей із моторною алалією під час міжособистісної взаємодії, зокрема в умовах ігрової діяльності, дають можливість говорити про їх певну специфіку: мимовільні прояви емоцій яскраві та супроводжуються використанням міміки та жестів, але необхідно зазначити, що на їх інтенсивність впливає рівень інтелектуального розвитку; у спілкуванні з однолітками відсутні прояви емпатії та потреби у подоланні конфліктів, що виникають переважно в умовах колективної гри; причинами конфліктів може бути низький рівень мовленнєвого та комунікативного розвитку, що не дозволяє висловити свої бажання та почуття; у колективних іграх діти тримаються осторонь, у самостійних іграх спостерігається відсутність основного сюжету та збіднене емоційне забарвлення; спостереження за спілкування дітей у групі показали, що конфлікти та яскравий комунікативний і поведінковий негативізм створюють додаткові передумови для виникнення проблем у міжособистісній взаємодії з однолітками не лише в умовах ігрової діяльності, але й у повсякденному житті, що, своєю чергою, не сприяє формуванню навичок емоційного спілкування та затримує розвиток емоційно-оцінної лексики взагалі.

Отже, результати діагностично-методичного етапу констатувального експерименту дають можливість зробити припущення про те, що виявлені особливості емоційного спілкування у процесі гри дітей із моторною алалією свідчать про гальмування процесу розвитку емоційно-оцінної лексики та навичок її реалізації під час спілкування. Одержані результати також зумовлюють необхідність експериментального дослідження різних засобів реалізації емоційно-оцінної лексики з метою їх своєчасної корекції.

Результати попереднього етапу нашого дослідження дозволяють перейти безпосередньо до вивчення засобів вираження емоційно-оцінної лексики (паралінгвістичних та лінгвістичних) у дітей із моторною алалією для їх кількісного та якісного аналізу та порівняння з результатами дітей із ЗНМ та без порушень мовлення.



У відповідності до зазначених характеристик *паралінгвістичних засобів спілкування* (розділ 2.2) ми виділили чотири *рівні розвитку паралінгвістичної компетенції* у старших дошкільників.

До *високого рівня* (18-20 балів) сформованості паралінгвістичної компетенції нами було віднесено дітей, які всі завдання виконували самостійно і правильно, добре використовували жести та пантоміму як спонтанно, так і за інструкцією. Їх жести живі, багаті, природні, спокійні, енергійні; пози різноманітні, поступові, швидкі та плавні у переключенні.

До *достатнього рівня* (13-17 балів) сформованості паралінгвістичної компетенції було віднесено дітей, які завдання виконували за допомогою дорослого або з незначними помилками, що виправляли самостійно. Добре використовували жести та пантоміму спонтанно, але мали труднощі їх використання за інструкцією. Жести живі, природні, спокійні у ситуації спонтанного використання, але в'ялі, бідні та маловиразні у ситуації їх використання за проханням; пози одноманітні, їх зміна поступова та уповільнена.

*Середньому рівню* (7-12 балів) сформованості паралінгвістичних засобів спілкування відповідають результати тих дітей, якими при виконанні завдання допущено багато помилок; мало використовувалися жести та пантоміма як спонтанно, так і за інструкцією; жести можна характеризувати як в'ялі, бідні, маловиразні, поривчасті; використання пантоміми стереотипне, зміна пози поривчаста.

До *низького рівня* (0-6 балів) сформованості паралінгвістичних засобів спілкування було віднесено тих дітей, які у запропонованих завданнях зробили багато помилок; ці помилки у подальшому не виправляли або взагалі відмовлялися виконувати завдання.

Результати кількісного аналізу дослідження паралінгвістичних засобів спілкування представлені у рис.2.1 (Додаток П).

Отже, як видно з рис.2.1, *високому рівню* розвитку паралінгвістичних засобів спілкування відповідають результати 89,58% дітей без мовленнєвої патології (43 дитини з 48); до *достатнього рівня* розвитку паралінгвістичних засобів спілкування увійшли 8,33% дітей без мовленнєвої патології (4 дитини з 48), 61,45% дітей із ЗНМ (51 дитина з 83) та 57,69% дітей із моторною алалією (30 дітей із 52); до *середнього рівня* розвитку паралінгвістичних засобів спілкування було віднесено 2,08% дітей без мовленнєвої

патології (1 дитина з 48), 34,94% дітей із ЗНМ (29 дітей із 83) та 34,62% дітей із моторною алалією (18 дітей із 52); до *низького рівня* ми віднесли 3,61% дітей із ЗНМ (3 дитини з 83) та 7,69% дітей із моторною алалією (4 дитини з 48).

Кількісний аналіз результатів діагностики рівня розвитку паралінгвістичних засобів спілкування у дітей із моторною алалією з урахуванням рівня інтелектуального розвитку, представлений у таблиці 2.9 (Додаток П), продемонстрував таку специфіку їх розподілу: відсутність дітей із високим рівнем розвитку; до достатнього рівня увійшли 21,15% дітей із збереженим інтелектом (11 дітей із 52) та 36,53% дітей із ЗПР (19 дітей із 52); середньому рівню відповідають результати 3,85% дітей із збереженим інтелектом (2 дитини з 52), 28,85% дітей із ЗПР (15 дітей із 52) та 1,92% дітей із РВ (1 дитина з 52); низький рівень виявлено у 7,69% дітей із РВ (4 дитини з 52).

Розподіл контингенту дітей за рівнем розвитку мовленнєвих можливостей представлений у таблиці 2.9, де видно, що *достатньому рівню* відповідають результати 44,23% дітей (33 особи з 52) з II рівнем недорозвинення мовлення (далі НМ), 13,46% дітей (7 осіб із 52) із III рівнем НМ; до *середнього рівня* було зараховано 3,85% дітей (2 особи з 52) із I рівнем НМ, 26,92% дітей (14 осіб із 52) із II рівнем НМ; *низькому рівню* відповідають результати 9,61% дітей (5 із 52) із I рівнем НМ та 1,92% дітей (1 із 52) із II рівнем НМ.

Якісний аналіз результатів виконання серії завдань, направлених на діагностику паралінгвістичної компетенції дітей, надав нам можливість зробити наступні висновки:

- група *дітей без мовленнєвої патології* з достатнім рівнем розвитку паралінгвістичної компетенції показала, що розуміння та передача емоцій радості, гніву та суму за допомогою міміки не викликає жодних утруднень, а от передача емоційних станів страху і здивування, при збереженості їх розуміння, продемонструвала такі помилки: здивування діти замінюють на радість, страх на образу; дана категорія дітей добре розуміє емоційний зміст запропонованих ситуацій спілкування, адекватно й яскраво використовує міміку, жести та пантоміму;

- *діти з ЗНМ* змогли передати лише 3 емоційні переживання, при чому використовували 2-3 спроби та виявляли такі труднощі: розкоординованість рухів губ та брів (м'язів щік), у деяких випадках спостерігались додаткові неадекватні рухи м'язів

щічок – втягування та посіпування; страх і здивування взагалі були відсутні; діти з ЗНМ, так як і діти без мовленнєвих вад, добре й адекватно розуміють емоційний зміст ситуацій спілкування, використовують при цьому пантоміму та міміку, але на відміну від останніх, майже не використовують жести;

- діти з алалією змогли показати лише радість та сум. Виконання завдань потребувало додаткової допомоги: показу, пояснення, використання декількох спроб. Діти з алалією уподібнювали міміку при передачі емоції здивування до емоції радості, а емоції образи до емоції гніву. Відповідно до виконання завдань, дітей із моторною алалією можна поділити на три групи: діти, які добре й адекватно розуміють ситуації та використовують міміку, жести та пантоміму (як правило це діти зі збереженим інтелектом); діти, які граються остронь, гарно використовують міміку та жести, але мало використовують пантоміму (переважно діти з ЗПР); та діти, у яких гра самостійно не організується та не розгортається, паралінгвістичні засоби відрізняються значною інертністю або різкою неадекватною зміною (діти з РВ).

Таким чином, якісний аналіз отриманих результатів показав, що рівень розвитку довільної паралінгвістичної компетенції у дітей із моторною алалією залежить від рівня інтелектуального розвитку. Необхідно відмітити, що спільним для всіх груп є можливість дітей із моторною алалією мимовільно, під впливом емоційних переживань використовувати міміку та жести, але у процесі довільного їх відтворення діти зазнають різного рівня утруднень.

Наступною компетенцією, що забезпечує повноцінну реалізацію емоційно-оцінної лексики є **лінгвістична**, що має декілька складових.

Першою нами була виділена просодична складова лінгвістичної компетенції.

У відповідності до кількісних показників та якісних особливостей виконання дітьми завдань (розд. 2.2) нами виділено чотири *рівні розвитку просодичної складової емоційно-оцінної лексики* у старших дошкільників:

*Високий рівень* (36-40 балів) – відповіді характеризувалися самостійністю та правильністю виконання завдань, дитина правильно сприймала та відтворювала запропоновані ритмічні конструкції, розрізнявала звуки за гучністю, тривалістю,

швидкістю, розрізняла інтонаційне забарвлення фраз, самостійно керувала темпом, гучністю, плавністю та ритмічністю мовлення, використовувала різні види інтонації;

*Достатній рівень* (31-35 балів) – дитина здатна до розрізнення звуків за гучністю, тривалістю, швидкістю повторюваності, у власному відтворенні зазначених характеристик дитина потребувала прикладу дорослого; розрізняла емоційне забарвлення запропонованих фраз, правильно сприймала запропоновані ритмічні конструкції, але потребувала допомоги у регуляції ритмічності мовлення, у відтворенні різних видів інтонації;

*Середній рівень* (16-30 балів) - відповіді дитини характеризувалися здатністю до розрізнення звуків за гучністю, тривалістю, швидкістю повторюваності, але зі значними труднощами у їх відтворенні; дитина розрізняла лише деякі види емоційного забарвлення запропонованих фраз та певні види інтонації, але не могла їх самостійно змінити чи створити. Завдання виконувалися лише за допомогою дорослого, з великою кількістю помилок;

*Низький рівень* (0-15 балів) - дитина не приймала допомоги у процесі виконання завдань, допускалася багатьох стійких помилок, спостерігалася відсутність навичок розрізнення та відтворення всіх характеристик звуків, видів інтонації та емоційного забарвлення фраз. У деяких випадках спостерігалася відмова від виконання завдання.

У процесі виконання запропонованих вправ ми отримали такі результати, що представлені на рис.2.2 (Додаток Р): діти без мовленнєвої патології у цілому впоралися з поставленим завданням: 87,5% (42 дитини з 48) нами віднесено до високого рівня, 8,33% (4 дитини з 48) мають достатній рівень та 4,17% (4 дитини з 48) - середній рівень розвитку інтонаційної сторони мовлення.

Необхідно зазначити, що жодна дитина з ЗНМ не мала високого рівня розвитку інтонаційної сторони мовлення, 46,99% (39 дітей із 83) нами було віднесено до достатнього рівня, 39,76% (33 дитини з 83) - до середнього рівня й 13,25% (11 дітей із 83) до низького рівня.

*Діти з моторною алалією* показали такі результати: жодна дитина не продемонструвала високого рівня розвитку просодичної сторони мовлення, лише 32,7%

нами було віднесено до достатнього рівня, 44,2% до середнього рівня та 23,1% до низького рівня.

Результати експериментального дослідження просодичної компетенції у дітей із моторною алалією представлені у таблиці 2.10 (Додаток Р). Отримані дані характеризуються специфічністю відповідей за умов урахування рівнів інтелектуального та мовленнєвого розвитку.

Як видно з таблиці 2.10, стан розвитку просодичної сторони мовлення потребує ретельного аналізу та підвищеної уваги до її розвитку у процесі корекційно-розвивальної роботи.

Отже, якісний аналіз результатів виконання вправ на дослідження інтонаційної сторони мовлення та навичок розрізнення емоційного забарвлення фраз дав змогу встановити, що:

- діти без мовленнєвої патології виконали майже всі завдання (утруднення викликали завдання на відтворення складних ритмічних конструкцій, впізнання інтонації здивування, її диференціацію з інтонацією переляку та зміна емоційних забарвлень фраз);

- у групі дітей із ЗНМ спостерігалась певна інертність процесів, монотонність мовлення, труднощі розуміння інтонації спонування, найкраще діти із ЗНМ впізнавали емоційне забарвлення радості, гірше суму, але потребували багаторазових повторень та підкріплення мімікою; майже не розпізнавали фрази з емоційним забарвленням здивування; значну складність відчули при відтворенні фраз із забарвленням страху, злоби; також відмічалось недорозвинення навичок впізнання та відтворення різних ритмічних структур;

- діти з моторною алалією відрізнялися труднощами розуміння інструкцій до завдань, потребували більшої допомоги у їх виконанні у порівнянні з дітьми, що мають ЗНМ. Дошкільники з моторною алалією припускалися значної кількості помилок як інертного характеру, так і внаслідок порушення сприймання ритмічних конструкцій та слабкої слухової пам'яті. Найяскравіші прояви відмічалися у алаліків із переважно фонетико-фонематичними порушеннями, що мали значні труднощі у відтворенні звуків за всіма ознаками (гучності, тривалості, швидкості).

Діти з моторною алалією, що мали переважно лексико-граматичні порушеннями, відрізнялися уповільненістю темпу мовлення, монотонністю та зниженням гучності. Найбільш складними для них виявилися завдання на відтворення ритму та послідовності звуків.

Загальним для дітей із алалією було те, що вправи на розрізнення та відтворення звуку та фрази з емоційним забарвленням радості та суму, рідше злоби, вони змогли виконати лише за допомогою педагога; інші почуття були або не впізнані, або замінювалися на попередньо розпізнане емоційне забарвлення. Впізнання інтонаційних характеристик фрази теж мали труднощі: діти не могли розрізнити питальну та спонукальну інтонації.

Отже, якісний аналіз виконання завдань на дослідження рівня розвитку просодичного компонента емоційно-оцінної лексики дає підстави стверджувати про залежність розвитку просодичної сторони мовлення від рівня розвитку мовлення, тривалості мовленнєвої практики, рівня інтелектуального розвитку. Чим нижчий рівень мовленнєвого розвитку та менша мовленнєва практика, тим яскравіші труднощі у виконанні завдань.

Діти з алалією показали значні труднощі, а у деяких випадках нездатність до відтворення заданої інтонації фраз, стійкі порушення у відтворенні різних ритмічних структур, які є необхідною передумовою повноцінного формування складової структури слова. Тому процес корекційно-розвивальної роботи з даною категорією дітей, спрямований на формування емоційно-оцінної лексики, не можливий без спеціального напрямку з удосконалення просодичної складової її лінгвістичної компетенції.

Наступною досліджуваною складовою лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики (підрозділ 2.1) виступила власне *лексична складова*. Дану складову ми вивчали враховуючи етапи формування будь-якої сторони мовлення (від імпресивного до експресивного).

Отже, з метою вивчення рівня розвитку *імпресивного словника* дітям було запропоновано завдання на з'ясування розуміння значення слів, що позначають емоційні переживання людини.

Беручи до уваги оцінні критерії, ми сформулювали *рівні розвитку* імпресивного словника за ознакою семантичного розуміння (авторські):

*Високий рівень* (13-15 балів) - дитина розуміє значення основних слів-назв емоційних переживань, станів та почуттів (по 5 лексем), завдання виконує самостійно.

*Достатній рівень* (10-12 балів) – дитина розуміє по 4 назви емоційних переживань, станів та почуттів, при виконанні завдань потребує допомоги вчителя, спостерігається локальне розуміння значення слова, яке характеризується правильним, але тільки описовим визначенням (що співпадає з 2 рівнем за О. Пеньковою [3]).

*Середній рівень* (6-9 балів) – дитина розуміє по 2-3 назви емоційних переживань, станів та почуттів, завдання виконує під постійним керівництвом вчителя.

*Низький рівень* (0-5 балів) – розуміє лише по 1 назві емоційних переживань, станів та почуттів, або не розуміє їх взагалі, не приймає допомоги педагога.

Результати дослідження стану сформованості лексичної складової емоційно-оцінної лексики в імпресивному мовленні представлені в Рис. 2.3 (Додаток С).

Як видно з рис. 2.3, *високому рівню* розуміння слів-назв емоцій відповідають результати 91,67% дітей без мовленнєвих порушень (44 особи з 48), 71,08% дошкільників із ЗНМ (59 осіб із 83), у даній групі повністю відсутні діти з моторною алалією. До *достатнього рівня* було зараховано 8,33% дітей без мовленнєвих порушень (4 особи з 48); 21,69% дітей із ЗНМ (18 осіб із 83) та 21,15% дітей із моторною алалією (11 осіб із 52). До *середнього рівня* були віднесені 7,23% дітей із ЗНМ (6 осіб із 83) та 65,38% дітей із моторною алалією (34 особи з 52). Групу дітей із *низьким рівнем* склали 13,46% дітей із алалією (7 осіб із 52).

Беручи до уваги неоднорідність контингенту групи дітей із моторною алалією, ми вважаємо за необхідне показати особливості розподілу результатів виконання завдань з урахуванням рівня інтелектуального та мовленнєвого розвитку, що представлені у таблиці 2.11 (Додаток С).

На нашу думку, такі результати вимагають якісного аналізу даних, одержаних у процесі обстеження.

Отже, до особливостей розуміння назв емоційних станів дітьми, що мають різний рівень мовленнєвого розвитку можна віднести:

- діти з достатнім рівнем розвитку найбільших утруднень зазнавали виконуючи завдання на розрізнення емоцій здивування та страху;

- діти з середнім рівнем розвитку імпресивного словника емоційно-оцінної лексики правильно визначили лише радість та сум; у дітей, що мають ЗНМ, труднощі виникли у розрізненні емоції страху та гніву, які замінювалися на сум, здивування замінювалося на страх; для дітей із алалією виконання завдання на розрізнення емоцій злоби та здивування виявилось неможливим, емоція страху замінювалася на емоцію суму.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що у дітей із моторною алалією спостерігаються найбільш низькі показники розвитку здібностей до розуміння назв емоції, що визначає необхідність дослідити причини таких результатів.

На нашу думку, для дослідження причин низького рівня розвитку імпресивного словника емоційно-оцінної лексики необхідно досліджувати здатність дітей до встановлення відмінностей у мімічному вираженні емоцій.

*Отже, ми визначили рівні розвитку* здатності до порівняння мімічних ознак різних емоційних переживань:

*Високий рівень* (9-10 балів) - діти самостійно встановлюють відмінні риси обличчя у схожих та відмінних емоціях та відтворюють їх через аплікацію.

*Достатній рівень* (7-8 балів) – діти, які потребують додаткового пояснення та допомоги при встановленні відмінностей мімічного вираження емоцій, але можуть самостійно створити міміку заданого емоційного переживання через аплікацію після показу логопедом.

*Середній рівень* (3-6 бали) - діти, які встановлюють відмінності у вираженні емоцій лише за аналогією, мають значні утруднення у відтворенні міміки через аплікацію.

*Низький рівень* (0-2 бали) діти не можуть встановити різницю у міміці різних емоційних станів та відтворити їх, або виявляють різкий поведінковий та комунікативний негативізм.

У процесі виконання завдань ми отримали результати, які представлені у рис. 2.4 (Додаток С): до високого рівня розвитку увійшли 87,5% дітей без мовленнєвих порушень (42 особи з 48), 22,89% дітей із ЗНМ (19 дошкільників із 83). Достатньому рівню відповідають результати 12,5% дітей без мовленнєвих порушень (6 осіб із 48), 46,99%



дітей із ЗНМ (39 особи з 83) та 34,62% дітей із алалією (18 особи з 52), які продемонстрували недостатню сформованість оптико-просторової орієнтації, що вимагало допомоги вчителя. Групу дітей *середнього рівня*, що могли виконувати завдання лише під постійним керівництвом вчителя, склали 20,48% дошкільників із ЗНМ (17 дитини з 83) та 53,85% дошкільників із алалією (28 дитини з 52). 9,64% дітей із ЗНМ (8 особи з 83) та 11,54% дітей із алалією (6 особи з 52) не виконали завдання та були зараховані до низького рівня.

На нашу думку, такі результати, особливо серед дітей із алалією, пояснюються різним рівнем розвитку інтелектуальних здібностей та символічної діяльності.

Особливості виконання даного завдання дітьми з моторною алалією різного рівня мовленнєвого недорозвитку представлені у таблиці 2.12 (Додаток С).

Враховуючи результати дослідження рівня розуміння назв емоційних станів, можна зробити висновок про дійсно недостатнє усвідомлення дітьми з моторною алалією схожих та відмінних мімічних ознак різних емоційних станів, що суттєво впливає на їх вербалізацію та здатність довільно відтворювати в організованих іграх.

У результаті якісного аналізу ми дійшли висновку, що більшість *дітей без мовленнєвих порушень* добре й адекватно впізнають емоційні стани, самостійно формують вербальні відмінності за порівнянням декількох піктограм. *Діти, що мають ЗНМ*, у впізнанні емоційних станів потребують уточнення та додаткового пояснення завдання, зазнають труднощів у самостійному формулюванні відмінностей за порівнянням декількох піктограм, що, на нашу думку, пояснюється нижчим рівнем мовленнєвого розвитку; а от *дітей із моторною алалією* можна поділити на декілька груп:

- діти впізнають емоційні стани за піктограмами, але не зазначають вербальних відмінностей у результаті їх порівняння;
- діти зазнають утруднень у впізнанні емоційних станів за піктограмами, але намагаються показати жестами та мімікою відмінності у процесі їх порівняння;
- діти не розуміють завдання, виконують його за допомогою спроб та помилок, або просто маніпулюють деталями обличчя.

Отже, неоднорідність виконання даного завдання дітьми з моторною алалією за якісними характеристиками ми пояснюємо не лише відмінностями у рівнях мовленнєвого розвитку, але й особливостями інтелектуального.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що аналіз виконання першої групи завдань, направлених на дослідження розуміння назв емоційних станів та здатності до їх мімічного розрізнення та відтворення на піктограмах, виявив необхідність включення у корекційну роботу з розвитку емоційно-оцінної лексики завдань на формування імпресивного словника, що спиратимуться на встановлення схожих та відмінних мімічних засобів вираження емоційних станів для уточнення та формування семантичного значення слова.

Наступним кроком було вивчення рівня розвитку емоційно-оцінної лексики в експресивному мовленні дошкільників.

Отже, відповідно до критеріїв ми виділили такі *рівні розвитку експресивного словника*, що позначають емоційні переживання:

- *високий рівень* (13-15 балів) характеризується самостійними правильними відповідями, дитина здатна назвати 5 емоцій, 5 ознак емоційних станів, 5 слів-дій емоційних переживань, у словах збережена складова структура та морфологічні ознаки;

- *достатній рівень* (7-12 балів): дитина називає 3-4 слова-назви емоції, 3-4 слова-ознаки емоційних станів та 3-4 слова-дії емоційних переживань, проте потребує допомоги педагога, слова відрізняються порушеннями складової структури (загальна кількість складів збережена, але можуть бути перестановки або уподібнення складів, що інколи супроводжується парадоксальними замінами звуків у межах складу), слова-ознаки замінюються словами-діями;

- *середній рівень* (4-6 балів): дитина називає по 2 емоції; слова-ознаки та слова-дії замінюються словами-назвами або навпаки, спостерігається порушення складової структури слова (скорочення кількості складів), найменшим є словник слів-ознак;

- *низький рівень* (0-3 бали): називає лише по 1 назві емоцій, слів-ознак емоційних станів та слів-дій емоційних переживань, може бути фрагментарне повторення (окремі звукові комплекси) чи називання одним словом усіх слів різних частин мови, що

відносять до однієї емоції (наприклад, радість, радісний, радіти); або ж спостерігається відсутність називання слів.

Аналіз результатів виконання серії завдань на визначення рівня розвитку експресивного словника емоційно-оцінної лексики представлений на рис. 2.5 (Додаток С).

Як видно з рис. 2.5, високого рівня досягли 89,58% дітей без мовленнєвих порушень (43 особи з 48). Діти з порушеннями мовлення не досягли такого рівня. Достатньому рівню відповідають результати 10,42% дітей без мовленнєвих порушень (5 осіб із 48); 54,22% дітей із ЗНМ (45 осіб із 83) та 11,54% дітей із моторною алалією (6 осіб із 48). Середній рівень склали 39,76% дітей із ЗНМ (33 особи з 83) та 71,15% дітей із моторною алалією (37 осіб із 52). До низького рівня було зараховано 6,02% дітей із ЗНМ (5 осіб із 83) та 17,31% дітей із алалією (9 осіб із 52).

Отже, отримані результати вказують на найбільшу складність у формуванні експресивної емоційно-оцінної лексики саме у дітей із моторною алалією, що вимагає подальшого аналізу, враховуючи рівень мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Щоб найбільш точно уявити цю залежність розглянемо таблицю 2.13 (Додаток С).

Якісний аналіз отриманих результатів дає можливість зробити висновок про те, що на розвиток експресивного словника суттєво впливає не лише низький рівень розуміння назви емоційних переживань, але й відсутність зразку відповіді у запитанні та нездатність самостійно виділити відмінності мимічного вираження емоцій, що формує недостатність уявлення про семантику слова. Також стан розвитку експресивного словника залежить від форми алалії: у дітей із переважним порушенням лексико-граматичної сторони мовлення якість словника відрізняється невеликими порушеннями формування морфологічних ознак різних частин мови. Наприклад, сум та сумувати замінюється на «сун», «суті», «суний», «сувати» та ін., а у дітей із переважанням фонетико-фонематичних помилок якість експресивного словника знижується внаслідок порушення складової структури слів (наприклад, здивований – *диновий, титивий, воний*)).

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновок, що лексична складова лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією з переважанням фонетико-фонематичних та лексико-граматичних порушень має кількісні та якісні відмінності: у дітей, що мають переважно фонетико-фонематичні порушення

кількісний показник кращий ніж якісний у порівнянні з дітьми, що мають переважно лексико-граматичні порушення (останні гірше накопичують словник, але звуко-складова структура слів дещо краща).

Для дослідження можливих шляхів збагачення емоційно-оцінної лексики засобами антонімії та синонімії ми запропонували серії вправ, що дозволило сформулювати окремі *рівні розвитку антонімічних та синонімічних зв'язків*.

Отже, відповідно до оцінних критеріїв (підрозділ 2.2) ми виділили *рівні розвитку здатності дітей до встановлення антонімічних зв'язків*:

- *високий рівень* (13-15 балів): самостійний правильний вибір та називання всіх запропонованих груп антонімів;

- *достатній рівень* (10-12 балів): правильний вибір антонімів або помилки, допущені в одній із трьох запропонованих груп; наявні помилки у двох групах антонімів при їх називанні, що виправляються за допомогою педагога;

- *середній рівень* (4-9 балів): дитина виявляє значні труднощі у підборі та називанні антонімів (правильно виконує завдання лише в одній антонімічній групі), потребує значної допомоги педагога;

- *низький рівень* (0-3 бали): дитина не може виконати завдання, не користується допомогою вчителя.

Результати кількісного аналізу, представлені у рис. 2.6. (Додаток С), показали, що *високого рівня* досягли 93,75% дітей без мовленнєвих порушень (45 осіб із 48) та лише 10,84% дошкільників із ЗНМ (9 дітей із 83); *до достатнього рівня* нами було віднесено 6,25% дітей без мовленнєвих порушень (3 особи з 48) та 13,25% дошкільників із ЗНМ (11 дітей із 83); групу дітей із *середнім рівнем* склали 61,45% дітей із ЗНМ (51 осіб із 83) та 26,92% дітей із моторною алалією (14 осіб із 52). Результати 14,46% дошкільників із ЗНМ (12 дітей із 83) та 73,08% дошкільників із моторною алалією (38 дітей із 52) відповідають *низькому рівню*.

Більш ретельний кількісний аналіз результатів виконання даних вправ дітьми з моторною алалією представлено у таблиці 2.14 (Додаток С).

Як видно з таблиці 2.14., діти з алалією починають розуміти антонімічні зв'язки емоційно-оцінної лексики вже на II рівні мовленнєвого недорозвинення, хоча потребують

значної допомоги вчителя. Найбільш складним завданням для дітей із моторною алалією виявилася вправа на підбір та називання антонімів емоційно-оцінної лексики без опори на картинки, орієнтуючись на зміст фрази.

На нашу думку, такі результати пояснюються тим, що діти недостатньо розуміють причинно-наслідкові зв'язки у природі виникнення кожного емоційного переживання.

Якісний аналіз результатів експериментального дослідження рівня здатності до встановлення антонімічних зв'язків дає можливість констатувати, що найлегше діти добирали антоніми «*добрий – злий*», хоча серед дітей із ЗНМ та алалією траплялись відповіді типу «*злий - веселий*» та навпаки. Найскладнішими виявилися антонімічні відносини у групі «*спокійний-переляканий*», де спостерігалась неможливість підібрати пару або хаотичність вибору відповіді.

Отже, встановлення антонімічних зв'язків для дітей із алалією є дуже складним завданням, що потребує особливої уваги вихователів і логопедів у процесі корекційної роботи. Враховуючи форму алалії, необхідно вказати, що найбільші труднощі дана серія вправ викликала у дітей із еферентною формою, так як саме дана група має гірші показники рівня розвитку емоційно-оцінної лексики в імпресивному та експресивному мовленні. Також якість виконання даної серії вправ залежить від рівня інтелектуального розвитку.

У процесі дослідження здатності дітей із моторною алалією підбирати синоніми, відповідно до оцінних критеріїв, нами визначено *рівні розвитку синонімічних зв'язків*:

- *високий рівень* (9-10 балів): самостійний правильний добір та називання синоніми до двох слів-стимулів.

- *достатній рівень* (7-8 балів): добір синонімів правильний, але діти називають лише одну групу синонімів, при чому допускаються помилок, які здатні самостійно виправити.

- *середній рівень* (5-6 балів): діти добирають синоніми лише за допомогою логопеда.

- *низький рівень* (0-4 бали): спостерігаються лише репродуктивні дії та відповіді, або відмова від виконання завдання.

Кількісний аналіз результатів серії завдань на з'ясування рівня розвитку синонімічних зв'язків представлений на рис. 2.7. (Додаток С). Нами виявлено, що

високому рівню відповідають результати лише 81,25% дошкільників без мовленнєвих порушень (39 дітей із 48), серед дошкільників із ЗНМ та алалією такого рівня розвитку здатності до синонімічних зв'язків не виявлено; до *достатнього рівня* ми віднесли 14,58% дошкільників без мовленнєвих порушень (7 дітей із 48) та 20,48% дошкільників із ЗНМ (17 дітей із 83); *середній рівень* мали 4,1% дошкільників без мовленнєвих порушень (7 дітей із 48), 38,55% дошкільників із ЗНМ (32 дитини з 83) та 3,85% із алалією (2 дітей із 52). *Низький рівень* виявлено у 41% дошкільників із ЗНМ (17 дітей із 83) та 96,15% дошкільників із алалією (50 дітей із 52).

Як видно на рис. 2.6., результати якісного аналізу виконання завдання на встановлення синонімічних зв'язків показали труднощі у всіх категорій дітей, а найбільше у дітей із моторною алалією. У більшості з них (96,2%, що відповідає 50 дітям із 52) рівень розвитку синонімічних зв'язків низький, а отже такі дані потребують ретельного якісного аналізу стосовно їх залежності від рівня мовленнєвого та інтелектуального розвитку.

Результати аналізу у межах категорії дітей із моторною алалією представлені у таблиці 2.15 (Додаток С).

Якісний аналіз результатів робіт дітей без мовленнєвих порушень засвідчив, що найпоширенішою помилкою було утворення синонімів за допомогою частки «не, недуже, самий».

Також ми спостерігали різний характер виконання даного завдання серед дітей із порушеннями мовлення: діти, що мають ЗНМ активно намагалися знайти відповідь, хоча вона була помилковою (заміна слова – стимулу на його емоційну оцінку: «веселий - хороший, злий - поганий» та використання частки «не» *сумний - «не веселий»*), а діти з моторною алалією були пасивні та не змінювали своєї відповіді, називаючи всі малюнки-стимули одним словом. Старші дошкільники, що мали аферентну моторну алалію, давали більше відповідей репродуктивного характеру, а діти з еферентною моторною алалією зовсім відмовлялися від виконання завдання, що, на нашу думку, може вплинути на результати корекційної роботи.

Ми вважаємо, що такий стан речей пояснюється порушенням аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, низьким рівнем емоційного досвіду та відсутністю корекційної роботи у даному напрямку.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що синонімічні зв'язки виявилися ще більш недоступними для дітей із порушеннями мовлення, що підкреслює необхідність розробки відповідної методики корекційної роботи з урахуванням форми моторної алалії.

Особливості виконання завдань на встановлення антонімічних та синонімічних зв'язків дітьми, що мають моторну алалією, виявили тісну залежність розуміння даної лексики від її актуалізації у словосполученнях та реченнях, які спираються на життєвий досвід дитини.

Це зумовлює необхідність експериментального дослідження асоціативних зв'язків у різних сенсорних системах для добору ефективних шляхів розвитку емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією.

Таким чином, враховуючи оцінні критерії здатності старших дошкільників до асоціацій, охарактеризуємо *рівні розвитку асоціативних зв'язків у дітей із моторною алалією*:

- *високий рівень* (25-30 балів) – відповіді відрізняються самостійністю, адекватністю в асоціаціях за кольором та звуком, образністю (за малюнком як носієм лексичного значення), до одного слова-стимулу діти добирають чотири слова-асоціації у вигляді малюнків. Відповідь дають відразу, можуть пояснити власний вибір.

- *достатній рівень* (12-24 бали) – дошкільники адекватно добирають колір та малюнок до слів-стимулів за допомогою вчителя (можуть підбирати слова за описом), спостерігається уповільненість мовленнєвої реакції при називанні вербальних асоціацій. У відповідях переважають тематичні асоціації, діти можуть самостійно виправляти помилку, але зазнають утруднень у поясненні власного вибору, до одного слова-стимулу добирають три слова-асоціації. Значні труднощі виявляються в асоціаціях за звуком, що є динамічнішими та потребують достатньої сформованості сукцесивних структур.

- *середній рівень* (8-11 балів) – діти демонструють труднощі у розумінні змісту завдання, у відповідях спостерігається високий рівень стереотипності та інертності асоціацій (співвіднесення одного звуку чи кольору з різними емоціями, часто спостерігається звичайне повторення слів чи їх добір з орієнтацією на другорядні ознаки), мовленнєва реакція значно затримується, до одного слова-стимулу добирається лише одне слово-асоціацію, діти потребують допомоги вчителя.

- *низький рівень* (0-7 балів) – дошкільники не розуміють змісту завдання. Діти не встановлюють будь-яких асоціативних зв'язків або вони випадкові, репродуктивні та позбавлені логіки, також може спостерігатися відмова від виконання завдання.

Відповідно завданням нашого дослідження, першими досліджували *асоціативні зв'язки за кольором*, результати кількісного аналізу яких представлені на рис. 2.8. (Додаток С).

За результатами виконання даного завдання було виявлено, що *високого рівня* асоціативних зв'язків між кольором та емоціями досягли лише 18,75% дошкільників без порушень мовлення (9 дітей із 48). Жодна дитина з порушеннями мовлення не досягла такого рівня. *Достатньому рівню* відповідають результати у 35,42% дошкільників без порушень мовлення (17 дітей із 48), 39,76% дошкільників із ЗНМ (33 дитини з 83) та 9,6% дошкільників із моторною алалією. До *середнього рівня* ми віднесли 45,83% дошкільників без порушень мовлення (22 дитини з 48), 57,83% дошкільників із ЗНМ (48 дітей із 83) та 73,08% дошкільників із моторною алалією (38 дітей із 52). До *низького рівня* асоціативних зв'язків було зараховано 2,41% дошкільників із ЗНМ (2 дитини з 83) та 17,31% дошкільників із алалією (9 дітей із 52).

Якісний аналіз отриманих результатів показав, що спільним для дітей було співвіднесення емоції радості з червоним або жовтим кольором, емоції суму з чорним та коричневим, емоції страху з червоним та чорним, до інших емоцій кольори вибирались хаотично.

Результати виконання запропонованих завдань дітьми з порушеннями мовлення (ЗНМ та алалія) дещо гірші у порівнянні з нормою, та мають специфічні особливості (застосування до різних емоційних переживань однакового кольору, незважаючи на окреслене завдання), що можна пояснити незрілістю вольових процесів та регулюючої функції мовлення та недоліками розуміння назв емоційних станів і причин їх виникнення. Беручи до уваги, що більшість дітей показали середній рівень розвитку асоціативних зв'язків за кольором та мали однакові помилки, ми дійшли висновку, що якість виконання даного завдання залежить від рівня мовленнєвого (розуміння завдань), інтелектуального розвитку (інертність процесів) та особливостей життєвого досвіду дитини.



Необхідно відмітити підвищення зацікавленості та покращення настрою дошкільників у процесі виконання завдання, що дає можливість залучення дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку до формування емоційно-оцінної лексики у процесі розвитку асоціативних зв'язків.

Отже, такі результати дають можливість передбачити позитивний вплив кольору, як засобу активного використання зорового аналізатору, у процесі стимулювання аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку та корекційно-розвивальній роботі з дітьми, що мають моторну алалією, на формування емоційно-оцінної лексики.

З метою дослідження слухових асоціативних зв'язків та їх впливу на процес формування емоційно-оцінної лексики ми запропонували дітям завдання на встановлення асоціацій між звуком (мелодією) та емоціями.

Інтерпретація результатів виконання даного завдання, представлена на рис. 2.9. (Додаток С), свідчить, що *високого рівня* розвитку слухових асоціативних зв'язків досягли 75% дітей без порушення мовлення (36 осіб із 48), жодної дитини з порушеннями мовлення не виявлено; до *достатнього рівня* були віднесені відповіді 25% дітей без порушення мовлення (12 осіб із 48), 91,57% дітей із ЗНМ (76 осіб із 83) та 17,31% дітей із моторною алалією (9 осіб із 52); *середній рівень* виявили у 8,43% дітей із ЗНМ (7 осіб із 83) та 65,38% дітей із моторною алалією (34 особи з 83); а до *низького рівня* віднесено відповіді 17,31% дітей із моторною алалією (9 осіб із 83).

Як видно з рис.2.8, асоціативні зв'язки між звуком та емоційними переживаннями у дітей без порушення мовлення можна вважати сформованими, отже ми зробили висновок, що використання звуку у процесі розвитку асоціативних зв'язків для формування емоційно-оцінної лексики є доступним дітям старшого дошкільного віку.

Аналізуючи відповіді дітей із ЗНМ, ми дійшли висновку, що їх результати теж досить хороші, а помилки пояснюються особливостями розуміння емоційних переживань та можливостями пам'яті, у тому числі мовленнєвої (забувають слова знайомих пісень), слухової уваги та регуляції власної діяльності (інертність процесів). Такі результати, на нашу думку, теж свідчать про доступність використання звуку у процесі розвитку асоціативних зв'язків для формування емоційно-оцінної лексики у дітей із порушеннями мовлення.

Якісний аналіз результатів виконання даного завдання серед дітей із моторною алалією показав, що переважна їх більшість (65,4%, що відповідає 34 дошкільникам із 52) мають середній рівень розвитку здатності до асоціативних зв'язків між звуком та емоційними переживаннями, але серед них відсутні діти, що мають I рівень мовленнєвого недорозвитку.

Утруднення у виконанні запропонованих завдань можна пояснити, на нашу думку, недостатністю розуміння інструкції, слабкістю слухової та рухової уваги, самоконтролю.

Враховуючи той факт, що доволі високий відсоток дітей із моторною алалією (32,7%, що відповідає 17 особам із 52) продемонстрували достатній рівень розвитку слухових асоціативних зв'язків, ми вважаємо за необхідне включити даний напрямок у корекційно-розвивальну роботу як засіб формування емоційно-оцінної лексики.

Наступним нашим завданням було вивчення здатності дітей до *вербальних асоціацій*. У процесі дослідження пропонувалися вправи, що дозволяли вивчити словесні асоціації у вербальній та невербальній формі.

Результати кількісного аналізу виконання дітьми даного завдання представлені у таблиці 2.16 (Додаток С).

Якісний аналіз показав, що лише 35,42% дітей без порушень мовлення (17 осіб із 48) виявили високий рівень розвитку вербальних асоціацій, вони можуть самостійно підібрати слова-назви та слова-дії до певної емоції; інші 54,17% дітей без порушень мовлення (26 осіб із 48) за аналогією могли підібрати по два слова лише до перших трьох емоцій. Для дітей без порушень мовлення були характерні такі відповіді: *«мама, папа, подарунки, гості, сюрприз, фокуси, блискавка, темнота та ін.»*. У 10,42% дітей без порушень мовлення (5 осіб із 48) відповіді були ситуативні (називались речі з оточення) або репродуктивні (середній рівень розвитку асоціативних зв'язків).

Серед дітей із ЗНМ не виявлено високо рівня здатності до вербальних асоціацій; 36,14% дітей із ЗНМ (29 осіб із 83) потребують різного ступеня допомоги, мають обмежену кількість слів-дії, відсутні слова-ознаки. 65,06% дітей із ЗНМ (54 особи з 83) добирали лише по одному слову (крім відповідей по типу: *«мама, папа, бабуся»* зустрічалися *«зайчик, ведмедик, ім'я дитини, з якою найчастіше конфліктують та ін.»*), часто повторюючи відповіді однолітків чи користуючись запропонованими педагогом.

Нездатність до вербальних асоціацій було діагностовано у 84,62% дітей із моторною алалією (44 особи з 52), які виявили нерозуміння завдань, комунікативний негативізм; інші 15,38% (8 осіб із 52) мали репродуктивні відповіді, що вказує на необхідність введення у корекційно-розвивальну роботу завдань, направлених на розвиток таких асоціативних зв'язків, без яких у процесі побудови висловлювання лексеми не можуть бути оцінені, відібрані та пов'язані у фразу певного емоційно-оцінного змісту.

Отже, якісний аналіз отриманих результатів дав змогу визначити особливості виконання вправ, спрямованих на дослідження вербальних асоціацій, різними категоріями дітей:

- результати проведення першої гри були такі: першу групу малюнків діти без мовленнєвої патології та ті, що мають ЗНМ віднесли до емоційного переживання радості; діти з моторною алалією до радості віднесли лише сонце, інший малюнок не використали;

- другу серію малюнків 35,42% дітей без мовленнєвої патології (17 осіб із 48) розподілили правильно, 64,58% дітей (31 осіб із 48) розклали так: сум – зламана іграшка, але вагалися у співвіднесенні осені – між сумом та здивуванням; 49,39% дітей із ЗНМ (41 особа з 83) правильно впоралися з завданням, а 50,61% дітей із ЗНМ (42 особи з 83) та 15,38% дітей із моторною алалією (8 осіб із 52) зламану іграшку віднесли до суму, а дощову осінь не співвіднесли з жодною емоцією (після пояснення діти самостійно виправляли помилки);

- третю серію малюнків 85,42% дітей без порушень мовлення (41 особа з 48) розклали правильно, лише 14,58% дошкільників (7 осіб із 48) спочатку віднесли малюнки до емоції радості, потім до здивування. 65,06% дітей із ЗНМ (54 особи з 83) та 84,62% дітей із моторною алалією (44 осіб із 52) мали такі помилки: спочатку всі малюнки відносили до емоції радості, але після навідного запитання до радості віднесли малюнок зайчика у шапці клоуна, а появу пролісків – до здивування;

- четверту серію малюнків 35,42% дітей без мовленнєвої патології (17 осіб із 48) правильно віднесли до емоції страху, а 64,58% дітей (31 особа з 48) малюнок чудовиська відносили то до здивування, то до злоби; діти з ЗНМ перекладали запропоновані малюнки то у групу суму, то в групу здивування, лише за навідними запитаннями віднесли до

емоції страху малюнок пожежі, а чудовисько поклали до емоції злости; діти з моторною алалією за допомогою дорослого до страху віднесли лише чудовисько, а пожежу не віднесли до жодної групи;

- п'яту групу малюнків 64,58% дітей без мовленнєвої патології (31 особа з 48) віднесли як до емоції страху, так і до емоції злості; всі діти з ЗНМ віднесли Бабу Ягу до страху, а вовка до злості; діти з моторною алалією віднесли запропоновані малюнки до емоційного переживання страху.

Необхідно зазначити, що спосіб виконання даного завдання (четверта та п'ята група малюнків) серед дітей із моторною алалією часто носив репродуктивний характер.

На нашу думку, причинами виявлених особливостей у дітей без порушень мовлення є віднесення слів до певних емоцій не за власними почуттями, а спираючись на характеристику певних предметів, живих істот та явищ, сформовану у процесі навчання. Діти з порушеннями мовлення мають труднощі у вербальних асоціаціях внаслідок недостатнього життєвого досвіду, нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків між подією та почуттям.

З метою вивчення можливостей співвідносити вербальні асоціації з певними емоціями (враховуючи життєвий досвід дитини), ми запропонували дошкільникам самостійно підібрати до кожної піктограми декілька слів.

Узагальнення одержаних результатів дозволяє сформулювати рівні лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією:

*Оцінними критеріями* виступили: обсяг словникового запасу (у тому числі синонімів та антонімів), розуміння семантики слів та їх правильне вживання, можливість встановлення асоціативних зв'язків із емоційно-оцінною лексикою та самостійність виконання завдань.

Отже, *високий рівень* - лексичний запас дитини відповідає віку; дитина вміє добирати до слів-стимулів антоніми та синоніми, розуміє їх значення; усі завдання виконує правильно, що свідчить про засвоєння семантичного та категоріального значення слів;

Серед дітей із моторною алалією, які брали участь в експерименті, не виявлено дошкільників із високим рівнем сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції (рис.2.8). Такого рівня досягли лише 72,92 % дітей без мовленнєвих вад (35 осіб із 48) та 13,25 % дітей із загальним недорозвиненням мовлення (11 осіб із 83).

До *достатнього рівня* було віднесено тих учасників експерименту, у яких обсяг словника наближений до вікової норми, але діти допускають 1-2 помилки при встановленні антонімічних та синонімічних зв'язків, частину яких виправляють за допомогою педагога; асоціативні зв'язки за кольором можливі до 3 емоційних станів, а звукові та вербальні асоціації до двох емоційних станів.

Достатнього рівня сформованості лексичної компетентності досягли лише 11,54% дітей із моторною алалією (6 осіб із 52). Серед опитуваних дітей із ЗНМ таких 40,96 % (34 особи з 83) та 20,83 % дітей без порушень мовлення (10 осіб із 48).

*Середньому рівню* лексичної компетентності відповідають результати тих дітей, у яких об'єм словника обмежений, дитина виконує не всі завдання, допускає у кожному завданні 2-3 помилки, які сама не виправляє, що свідчить про недостатнє засвоєння семантичного та категоріального значення слів; добір антонімів та синонімів викликає значні стійкі затруднення. Асоціативні зв'язки до 1-2 емоційних станів можливі лише за кольором та частково звуком, вербальні асоціації виявляються лише на репродуктивному суто ситуативному рівні через невербальні форми.

Серед дошкільників із моторною алалією 53,85% (28 осіб із 52) відповідають середньому рівню сформованості лексичної компетенції. Серед дітей із ЗНМ такий показник виявлено у 36,14% (30 осіб із 83). Серед дітей без порушень мовлення середнього рівня сформованості лексичної компетенції виявлено лише у 6,25% дітей (3 особи з 48).

За *низького рівня* лексичної складової обсяг словника бідний, дитина виконує одне або два завдання, допускає багато помилок, що свідчить про незасвоєння нею семантичного та категоріального значення слів, антонімічні та синонімічні зв'язки не доступні, допомогу вчителя не приймає або відмовляється виконувати завдання.

Такий рівень сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції виявився серед 34,62% дітей із моторною алалією (18 осіб із 52) та 9,64% дітей із ЗНМ (8

осіб із 83). У дітей без порушень мовлення низького рівня сформованості лексичної складової лінгвістичного компетентності не виявлено (Додаток С, рис. 2.10).

Отже, як видно з рис. 2.10., у дітей із моторною алалією ми можемо констатувати недостатність сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики, що вказує на необхідність розробки спеціальної методики її формування у даної категорії старших дошкільників.

Наступним показником розвитку мовленнєвої функції, за дослідженнями О. Гвоздева, є розвиток граматичної будови мовлення [41]. Тому ми перейшли до вивчення граматичної складової лінгвістичного компонента емоційно-оцінної лексики.

У процесі дослідження граматичної складової емоційно-оцінної лексики дітям пропонувалась серія ігрових завдань. Відповідно до критеріїв та за ступенем допомоги при виконанні завдань ми виділили чотири рівні розвитку граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики:

*Високий рівень* (16-20 балів) - дитина швидко і легко виконує завдання, не припускається помилок. Свідомо розуміє зміну значення слів від наявності у них демінутивних та пейоративних суфіксів, використовує їх в експресивному мовленні, виявляє здатність утворювати нові слова за аналогією.

*Достатній рівень* (12-15 балів) - дитина розуміє зміну значення слів від наявності у них демінутивних та пейоративних суфіксів, поряд з тим, в експресивному мовленні наявні аграматизми, що виявляють нестійкий характер, спостерігається складність утворення нового слова за допомогою пейоративних суфіксів за аналогією, допускає 1-3 помилки, які виправляє самостійно.

*Середній рівень* (6-11 балів) - дитина виконує завдання лише за допомогою педагога, виявляє труднощі у розумінні зміни значення слів від наявності у них демінутивних та пейоративних суфіксів; граматична зміна слів починає розумітися лише по відношенню до групи слів, що відносяться до однієї з граматичних категорій; не утворює нових слів за аналогією, допускає 3-5 помилок. У розумінні фрази орієнтується на лексичне значення окремих слів та ознаки ситуації. В експресивному мовленні спостерігається значний аграматизм, частково використовує лише демінутивні суфікси.

*Низький рівень*(0-5 балів) - не виконує завдання, або за допомогою дорослого виконує його частково та хаотично, виявляє нерозуміння зміни значення слів від наявності у них демінутивних та пейоративних суфіксів, припускається багатьох помилок, які не виправляє навіть при наданні допомоги. Граматичні елементи слів не містять смислової функції при розумінні фрази та не використовуються в експресивному мовленні.

Отже, кількісний аналіз, представлений в рис. 2.11 (Додаток Т), показав, що 89,58% дітей без мовленнєвої патології (43 особи з 48) та 10,84% дітей із ЗНМ (9 осіб із 83) повністю впоралися з даною серією завдань та були віднесені до *високого рівня* розвитку граматичного компоненту лінгвістичної складової емоційно-оцінної лексики; *достатнього рівня* досягли 10,42% дітей без порушень мовлення (5 осіб із 48) та 65,06% дітей із ЗНМ (54 осіб із 83); *до середнього рівня* були віднесені 24,09% дітей із ЗНМ (20 осіб із 83) та 23,08% дітей із алалією (12 осіб із 52); *низький рівень* склали 76,92% дітей із алалією (40 осіб із 52).

Отже, до якісних відмінностей у відповідях дітей без порушень мовлення можна віднести сформованість навичок розуміння зміни значення слів (іменників та прикметників) з демінутивними суфіксами та дещо меншу кількість відповідей із використанням пейоративних суфіксів. Необхідно зазначити, що демонстрація зразка утворення нового слова за допомогою пейоративних суфіксів значно покращувала результати: діти швидко утворювали слова за аналогією.

Діти, що мали ЗНМ, давали одноманітні відповіді (повторення за однолітками чи експериментатором), або замінювали слова з пейоративними суфіксами на словосполучення типу: «*хвостичце - великий хвіст*», також мала місце вимова нейтральної назви з лагідною інтонацією. Більші труднощі діти з ЗНМ відчували, утворюючи за допомогою демінутивних та пейоративних суфіксів слова-ознаки, що, на нашу думку, пояснюється значно меншою увагою до даного питання у процесі корекційного навчання. Діагностика стану сформованості граматичної складової емоційно-оцінної лексики у даній категорії дітей у більшості випадків демонструє достатнє розуміння зміни значення слів-назв від наявності у них демінутивних та пейоративних суфіксів, але недостатнє використання граматичних засобів вираження емоційної оцінки через слова-ознаки. Результати утворення слів із пейоративними суфіксами (за допомогою логопеда)

покрощувалися лише за умов одночасного промовляння. Діти мали труднощі утворення нових слів за аналогією - кожне нове слово вимагало аналізу.

Перш ніж дати якісну характеристику особливостей виконання даних завдань, представимо кількісний аналіз результатів їх виконання дітьми, що мають моторну алалію, з врахуванням рівня інтелектуального та мовленнєвого розвитку (таблиця 2.17. Додаток Т).

Кількісні результати за кожним ігровим завданням, виконаним дітьми з моторною алалією, представлені у таблиці 2.18 (Додаток Т).

Отже, якісний аналіз результатів виконання завдань дітьми з моторною алалією показав, що вони не відразу включалися у роботу, впізнавали за допомогою дорослого значення демінутивного суфіксу -ик-, -к-, а слова з іншими суфіксами (-ечк-, -очк-, -очок-, -тик-, ) - ні. В експресивному мовленні демінутивні суфікси використовувалися лише у добре знайомих та раніше відпрацьованих словах («*мяцік, мяк*» - м'ячик («*мя, бух*» - мяч), «*котік, тітік, тік*» - котик («*кі, мяу*» - кіт), «*папка*» – лапка («*папа, па*» - лапа), «*кутя*» – кулька, «*тотік*» - стіл та ін.). У нових словах демінутивні суфікси використовувалися з помилками, у різних варіаціях одного й того ж слова («*ботік*» - грибочок («*иб, біб*» – гриб), «*тук, жу*» - жучок («*ук*», «*жу*», «*зу*», «*жук*» - жук); ), що мали стійкий характер чи тимчасово виправлялися лише за допомогою дорослих (у дітей спостерігались уповільнені репродуктивні відповіді з порушеннями складової структури), самостійно утворити слово дошкільники не намагалися. Також спостерігались випадки стійкого використання слів-назв у зменшено-пестливій формі, що прирівнювалося до нейтральної та стійко її замінювало.

У дітей із моторною алалією повністю відсутнє розуміння та використання у мовленні слів із пейоративними суфіксами, а у власному мовленні, з метою зміни значення слова для вияву негативної оцінки або пояснення лексеми зі значення збільшення, широко використовуються жести та міміка.

Як засвідчують результати, висвітлені у таблиці 2.18, діти з моторною алалією мають лише передумови розвитку граматичної компетенції у формуванні емоційно-оцінної лексики, що пояснюється низьким або вибіркоким розумінням емоційного навантаження демінутивних та пейоративних суфіксів (діти не виділяють суфікси з



загального звучання слова) та нездатністю до їх використання за аналогією. Найбільші труднощі дані завдання викликали у моторних алаліків, що мають переважно лексико-граматичні порушення.

Таким чином, враховуючи кількісні та якісні результати виконання завдань на визначення рівня розуміння та використання в експресивному мовленні демінутивних та пейоративних суфіксів, ми можемо зробити висновок, що граматична складова лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики має значно гірший рівень розвитку у порівнянні з лексичною складовою, що пояснюється не лише рівнями мовленнєвих та інтелектуальних можливостей, а й відсутністю цілеспрямованої роботи з її формування.

Наступним показником сформованості емоційно-оцінної лексики є *комунікативна компетенція*.

Згідно з результатами виконання даних завдань, відповіді дітей було зараховано до відповідних рівнів розвитку комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики:

*Високий рівень* (21-25 балів) - дитина виявляє активність до спілкування, є ініціатором, вміє слухати інших, повністю розуміє звернене мовлення (у діалогах, монологіях). Виявляє адекватність реакції до тексту художньої літератури та малих фольклорних жанрів, використовує більшість мовленнєвого матеріалу у роботі з ними. Діалог у запропонованій ситуації спілкування та монолог на задану тему будує самостійно та послідовно, використовує інтонаційні засоби мовлення з урахуванням емоційного змісту ситуації. Може висловити співпереживання за допомогою міміки та жестів, намагається оцінити власні дії та дії оточуючих.

*Достатній рівень* (16-20 балів) - дитина спілкується, хоча потребує мотиваційної підтримки з боку співбесідника. Розуміє звернене мовлення, виявляє адекватність реакції до художніх текстів та малих фольклорних жанрів, мовленнєвий матеріал при роботі з ними дещо звужений, діалог та монолог у проблемній ситуації будує за допомогою дорослого (у знайомій самостійно). Інтонаційні засоби мовлення не завжди відповідають ситуації спілкування. Співпереживання виявляє мімікою та жестама, не оцінює власних дій та дій оточуючих.

*Середній рівень* (8-15 балів) - ініціатором спілкування виступає співбесідник, який постійно підтримує мотиваційний аспект комунікації, дитина слухає звернене мовлення,

хоча має певні труднощі у його розумінні. Інколи виявляє неадекватність реакції на художні тексти та малі фольклорні жанри, текст та малюнки сприймає епізодично, мовленнєвий матеріал при роботі з ними використовує за умов постійного стимулювання. Намагається будувати діалог з урахуванням ситуації лише за допомогою педагога. Монолог має вигляд окремих слів чи словосполучень із використанням жестів. Мовлення не виразне. Не виявляє співпереживання, не оцінює власних дій та дій оточуючих.

*Низький рівень (0-7 балів)* - дитину важко заохотити до спілкування або вона взагалі відмовляється від нього, займає позицію «дистанції», виявляє різке обмеження у виборі співбесідника, має слабку мотивацію до спілкування, неуважна до зверненого мовлення, та як наслідок, недостатньо його розуміє. Виявляє неадекватність реакції до тексту художньої літератури та малих фольклорних жанрів, мовленнєвий матеріал при роботі з ними не використовує.

Кількісний аналіз одержаних результатів (рис.2.12., Додаток У) показав, що *високого рівня* досягли 93,75% дітей без мовленнєвих порушень (45 осіб із 48) та 10,84% дітей із ЗНМ (9 осіб із 83), до даної групи не увійшла жодна дитина з моторною алалією; до *достатнього рівня* ми віднесли відповіді 6,25% дітей без порушень мовлення (3 особи з 48), 83,13% дітей із ЗНМ (69 осіб із 83) та лише 9,62% дітей із моторною алалією (5 осіб із 52); групу з *середнім рівнем* склали 6,02% дітей із ЗНМ (5 осіб із 83) та 63,46% дітей із алалією (33 особи з 52); до групи з *низьким рівнем* було зараховано 26,92% дітей із моторною алалією (14 осіб із 52).

Як видно на рис. 2.12, *високого рівня* (вікової норми) комунікативної складової лінгвістичного компоненту емоційно-оцінної лексики не досягла жодна дитина з порушеннями мовлення, що підтверджує наш висновок, сформульований у результаті аналізу програмово-методичної літератури: розвитку емоційно-оцінної лексики у дітей із порушеннями мовлення приділяється недостатньо уваги.

Відповідно до виділених рівнів розвитку комунікативної компетенції використання емоційно-оцінної лексики, ми одержали результати виконання завдань дітьми з моторною алалією, що представлені у таблиці 2.19 (Додаток У).

Діти з алалією, щоб дати відповідь на запитання опитувальників, потребували підготовчої роботи (унаочнення, спрощення структури запитання та збільшення їх

кількості: наприклад, запитання опитувальника №1: «Коли тобі весело?» необхідно було спростити: «Ти був веселий?», а далі продовжити «Чому?» або «Коли?» з наданням наочних зразків). За результатами виконання завдань, у 96,15% дітей із алалією (50 осіб із 52 респондентів) ми виявили відсутність розуміння призначення емоційно-оцінної лексики для спілкування з оточуючими (діти не вміють розповідати про свої емоційні стани, лише демонструють їх у безпосередній момент переживання), 3,85% дітей (2 особи з 52 респондентів) виявляли бажання спілкуватися жестом або намагалися розповісти про свої почуття. Такі результати свідчать про відсутність розуміння дітьми з моторною алалією таких узагальнюючих понять, як почуття чи переживання, що значно уповільнює процес практичного використання емоційно-оцінної лексики у процесі комунікації, тобто гальмує можливості дітей до підтримки бесіди емоційного змісту (діти не можуть висловити власні почуття та переживання, виявити вербальну емпатію до співбесідника).

*Оцінними критеріями* до виконання серій завдань, що діагностували здатність створювати діалог та монолог, виступили: активність до спілкування; відповідність інтонаційних засобів виразності мовлення; уміння працювати з художніми творами (діти з недостатніми мовленнєвими можливостями дають відповіді у невербальній формі: жест чи показ відповідного малюнку).

Необхідно зазначити, що діти з моторною алалією не дотримуються послідовності реплік у діалозі, адже, потребуючи допомоги у формуванні фрази, вони або самостійно не починають репліку, або інертно повторюють репліки співбесідника з порушенням структури речення (пропуски членів речення, об'єднання декількох слів в одне: «*Мама метік са*» - «Коли мама принесла мені м'ячик»). До таких нами віднесено 46,15 % дітей із моторною алалією (24 дитини з 52 респондентів). Якісна характеристика відповідей у інших 53,85 % дошкільників із моторною алалією (28 осіб із 52) залежить від рівня мовленнєвого розвитку та форми алалії: діти з I рівнем не можуть підтримувати діалог, або формують лише однослівні репліки-звернення чи прохання з порушенням звукової та складової структури; діти з вищим рівнем мовленнєвого розвитку намагаються узгоджувати свої репліки з фразами співбесідника, але у дітей із переважно фонетико-фонематичними порушеннями репліка складається зі слів, що також мають порушення складового та звукового оформлення, а у дітей із переважно лексико-граматичними

порушеннями у фразі можуть пропускатися члени речення, слова відрізняються яскравим аграматизмом при узгодженні (використання слів-назв переважно в називному, рідше у давальному відмінку; слова-дії в неозначеній формі з помилками у відмінюванні за родами та числами, відсутність доконаної та недоконаної форми дієслів). Також наявні недоліки у виразності мовлення різного ступеня (уповільненість вимови фрази, патологічні паузи, монотонність).

Монолог у дітей із моторною алалією I рівня мовленнєвого недорозвитку відсутній, а у дітей із II рівнем мають місце лише репродуктивні відповіді. Діти ж, що мають III рівень мовленнєвого недорозвитку, а це 19 дітей (36,54 % від загальної кількості), потребують підготовчої роботи та постійної допомоги логопеда. Підготовча робота виявляється в актуалізації або поясненні значення незрозумілих чи забутих слів, введенні їх у знайомі синтаксичні конструкції. Допомога полягає в унаочненні запропонованого оповідання (сюжетний малюнок або серія сюжетних малюнків), наданні навідних запитань та часткового зразка відповіді (вчитель починає, а дитина продовжує фразу).

Діти з II рівнем частіше ніж діти з III рівнем недорозвинення мовлення пропускають члени речення, вживають одне слово для позначення різних назв-емоцій (емоційних станів чи переживань), інших понять, їх ознак чи дій, інколи присутні лепітні слова або фрагменти слів, що мають неправильну граматичну форму, слова у фразі інколи мають неправильну послідовність (ніби дитина пригадала слово та намагається виправити помилку).

Загальною особливістю для дітей із моторною алалією є те, що труднощі у складанні монологу за уявною ситуацією з життєвого досвіду значно більші, ніж при відтворенні змісту запропонованого художнього твору. На нашу думку, це пояснюється наявністю зразків вже сформованих фраз у запропонованому творі, та не вимагає від дитини актуалізації минулих подій у пам'яті (слабкість вербальної пам'яті), також має місце порушення планування висловлювання (вибору необхідної лексики, побудови фрази у внутрішньому мовленні та ін.).

Що стосується дітей із ЗНМ, то високий рівень виявили лише 10,84% (9 осіб із 83), що, на нашу думку, пояснюється ефективною корекційною роботою та вирішальним значення емоційного компоненту у процесі комунікації. Не досягли вікової норми

розвитку комунікативної компетенції 89,16% дітей (74 особи з 83). З них достатній рівень виявлено у 83,13% респондентів (69 дітей із 83), які на питання опитувальників за допомогою логопеда (контроль за повною відповіддю) відповідали реченнями, що містили емоційно-оцінну лексику. Потреба у допомозі пояснювалася недостатністю розуміння деяких емоційних переживань, слабкістю їх асоціації з власним досвідом; низькому рівню відповідали 6,02% дітей із ЗНМ (5 осіб із 83), що пояснюється недостатнім рівнем розвитку зв'язного мовлення, зниженням значення певної емоції для особистості дитини, фрагментарністю розуміння емоційного навантаження ситуації спілкування.

Усі діти, що мали ЗНМ, продемонстрували розуміння жартівливого змісту художніх творів та адекватну реакцію; уміння емоційно висловлювати згоду чи незгоду. Переважна більшість дітей відчують послідовність реплік у діалозі, можуть його підтримати за умов зрозумілого емоційного навантаження ситуації спілкування.

Монолог діти, що мають ЗНМ, будують гірше, ніж діалог: потребують аналізу змісту оповідання та його унаочнення для відтворення послідовності подій; хоча, на відміну від дітей із алалією, у їх відповідях на запитання відсутні пропуски членів речення (характеризуються більшою збереженістю синтаксичних конструкцій).

Таким чином, діти з ЗНМ мають значно кращі кількісні та якісні показники розвитку комунікативної компетенції використання емоційно-оцінної лексики у порівнянні з дітьми, що мають алалію, але загальним для даних категорій дітей є те, що вони не використовують емоційно-оцінну лексику для оцінювання власних дій та дій своїх однолітків.

*У дітей із моторною алалією* було виявлено такі *особливості розвитку комунікативної компетенції*: частий вияв комунікативного та поведінкового негативізму, намагання відповідати мімікою та жестами, значна потреба у допомозі (зразків відповідей), недостатнє співвідношення запропонованої емоційної ситуації спілкування з власним життєвим досвідом дитини; несформованість навичок використання емоційно-оцінної лексики у процесі комунікації (діалогу чи монологу). Утворена фраза вимовлялась або повільно, зі збільшенням паузи між словами та появою патологічних пауз всередині слів, або у нормальному темпі чи прискорено, зливаючи частини окремих слів в одне.

Враховуючи кількісні та якісні характеристики виконання всіх запропонованих завдань, ми одержали такий розподіл результатів сформованості комунікативної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики за різноманітністю контингенту дітей із моторною алалією, представлений у таблиці 2.20 (Додаток У).

Як видно з таблиці 2.20, розвиток комунікативної складової у дітей із моторною алалією має лише середній та низький рівень. До речі, діти з однаковим рівнем мовленнєвого та інтелектуального розвитку мають різні комунікативні можливості, що, на нашу думку, залежить від досвіду спілкування та особливостей емоційно-вольової сфери дитини (її усвідомлення власної вади, особливостей характеру, рівня вихованості та стилю виховання в сім'ї (гіперопіка або навпаки)).

З метою статистичного підтвердження достовірності одержаних результатів і наявності кореляційного зв'язку між процесами формування основних складових емоційно-оцінної лексики у різних груп дітей ми провели статистичну обробку одержаних даних за допомогою відповідних математичних методів. Усі статистичні розрахунки проводились за допомогою програми Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), версії 17.0.

Усі методи математичної статистики, придатні для аналізу одержаних даних, можна умовно поділити на дві групи: параметричні і непараметричні. Використання обох груп методів зумовлюється нормальністю розподілу експериментальної вибірки. За умови нормального розподілу дітей використовуються параметричні методи, за умови розподілу, який виходить за межі нормального - непараметричні. Нормальність розподілу результатів констатувального експерименту ми досліджували за показниками асиметрії і ексцесу. Якщо значення цих показників знаходиться в межах від "-1" до "+1", то такий розподіл є нормальним. Результати дослідження нормальності формування емоційно-оцінної лексики у різних груп дітей в умовах констатувального експерименту представлено у додатку О. Оскільки, як видно з додатку О, показники і асиметрії, і ексцесу у всіх досліджуваних груп дітей виходять за межі норми, то такий розподіл вибірки не є нормальним. Тому для виявлення кореляційних зв'язків, а також достовірності одержаних даних необхідне використання непараметричних методів статистичної обробки даних. Такими методами є коефіцієнти Пірсона, r-Спірмена і  $\tau$ -

Кендалла. За допомогою коефіцієнту Пірсона обчислюється наявність і вагомість кореляційних зв'язків між показниками, значення яких мають лінійний монотонний взаємозв'язок. Оскільки розподіл експериментальних даних констатувального експерименту не є лінійним, то використання коефіцієнту Пірсона виявилось неможливим. Тому у нашому дослідженні застосовувались коефіцієнти r-Спірмена і  $\tau$ -Кендалла. Результати використання цих коефіцієнтів уточнюють та доповнюють один одного.

Для виявлення нормальності розподілу вибірки констатувального експерименту досліджувались показники асиметрії і ексцесу. Достовірність одержуваних результатів розраховувалась за допомогою показників r-Спірмена та  $\tau$ -Кендалла. Результати обробки даних констатувального експерименту за коефіцієнтами r-Спірмена і  $\tau$ -Кендалла в програмі SPSS-17 представлені у Додатку Ф (Ф 1 – Ф 2).

Відповідно результатам застосування коефіцієнтів r-Спірмена і  $\tau$ -Кендалла, представленими у додатку О, усі результати мають високий рівень статистичної достовірності ( $p \leq 0,01$ ). Також виявлено наявність кореляційних зв'язків між формуванням усіх структурних компонентів емоційно-оцінної лексики у дітей різних груп, хоча рівень такої кореляції є низьким (0,3 – 0,4).

Таким чином, можна зробити висновок про те, що формування емоційно-оцінної лексики у дітей різних груп відбувається за загальними закономірностями індивідуального розвитку, проте структура і тяжкість дефекту у дітей із ЗНМ і моторною алалією зумовлює високу специфічність формування емоційно-оцінної лексики у дітей цих груп. Тому наявні показники кореляції відповідають низькому рівню.

Отже, на сучасному етапі розвитку логопедії особливе місце посідають проблеми розробки та впровадження нових підходів до формування мовлення у дітей дошкільного віку з моторною алалією. Одержані результати експериментальної діагностики показали, що емоційно-оцінна лексика без спеціальної корекційної роботи у дітей із моторною алалією розвивається недостатньо, а інколи спотворено. Це зумовлює необхідність впровадження у практику роботи ДНЗ спеціальної системи корекційної роботи, спрямованої на формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією. Система такої роботи, а саме методика формування всіх складових компонентів емоційно-

оцінної лексики у дітей із моторною алалією - паралінгвістичної та лінгвістичної компетенцій - засобами художньо-мовленнєвої діяльності, а також експериментальне дослідження ефективності авторської методики корекційної роботи і представлене у третьому розділі нашого дисертаційного дослідження.

### **Висновки до II розділу**

У процесі дослідження рівня сформованості емоційно-оцінної лексики дітей із моторною алалією старшого дошкільного віку ми дійшли таких висновків:

1. Аналіз науково-методичної літератури сучасної лінгводидактики, психології та психолінгвістики дозволив окреслити сутність поняття «емоційно-оцінна лексика», визначити її складові, критерії та виділити рівнів сформованості кожної складової емоційно-оцінної лексики; розкрити мету, завдання, обґрунтувати та впровадити методику констатувального етапу експерименту.

Отже, у процесі дослідження було виділено такі основні складові емоційно-оцінної лексики: паралінгвістичну, лінгвістичну та комунікативну компетенції, що мають тісний взаємозв'язок та забезпечують поетапний й безперервний процес формування емоційно-оцінної лексики у дітей відповідно до їх вікових та мовленнєвих можливостей.

У процесі розробки методики констатувального дослідження ми спирались на науково-методичні доробки українських та закордонних вчених (Л. Волкової, Т. Візель, Л. Витгенштейна та Дж. Остіна, Г. Домана, Н. Жукової, І. Кондратенко, З. Ланцюженко, Р. Левіної, Є. Соботович, Л. Трофименко, О. Мастюкової, Т. Філічевої, Л. Цветкової, М. Чистякової, С. Школьнік, Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної та ін.).

Констатувальний етап експерименту охоплював 183 дитини: 48 дітей без мовленнєвої патології, 83 дитини, що мали загальний недорозвиток мовлення (що за КК мали дизартрію, ринолалію чи загальний недорозвиток мовлення невідомого генезу) та 52 дитини з ЗНМ, які за КК мали моторну алалією (далі діти з моторною алалією).

У процесі дослідження ми виявили неоднорідність контингенту дітей із моторною алалією, що відрізнявся за механізмом та ступенем тяжкості прояву мовленнєвого порушення, рівнем інтелектуального розвитку.



Відповідно до виділених у процесі дослідження складових емоційно-оцінної лексики, згідно *методики дослідження* стану сформованості емоційно-оцінної лексики робота *проводилася у таких напрямках*:

- дослідження рівня сформованості та якісних характеристик паралінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики (навички розуміння та використання засобів пантоміми, міміки та жестів);

- дослідження рівня сформованості та якісних характеристик лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики (навички розуміння та використання просодичної, лексичної та граматичної складових);

- дослідження рівня сформованості та якісних характеристик комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики (навички використання досліджуваної лексики у процесі комунікації).

У кожному з напрямків методики рівень розвитку емоційно-оцінної лексики перевірявся у двох планах: імпресивному та експресивному.

Усі напрямки роботи передбачали серію завдань, вправ чи ігор, що давали ґрунтовне уявлення про рівні сформованості кожної складової емоційно-оцінної лексики та загальний стан та особливості розвитку досліджуваної лексики. Стан сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією ми розглядали відповідно до чотирьох рівнів (високий, достатній, середній, низький) засвоєння кожної з визначених складових, що ранжувалися у залежності від способу виконання та оцінки завдань за визначеними критеріями.

Необхідно зазначити, що всі складові емоційно-оцінної лексики нами визначались як рівнозначні, тому обчислення результатів здійснювалося шляхом знаходження середнього показника виконання всіх завдань за кожною компетенцією. Отже, високий рівень продемонстрували старші дошкільники з середньою оцінкою 5-4,5 бали; достатній рівень - 4,4-2,5 бали; середній рівень - 2,4- 1,5 балів; низький - 1,4-0 балів.

Отже, кількісний аналіз одержаних результатів *констатувального* етапу показав, що більшість дітей із моторною алалією мають середній та низький рівень розвитку емоційно-оцінної лексики, що свідчить про значні труднощі, а у деяких випадках неможливість спонтанного розвитку даної групи лексики без організації спеціального

корекційно-розвивального навчання.

Аналіз одержаних результатів дослідження стану сформованості кожної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією як окремо, так і у їх співвідношенні показали таку тенденцію: чим нижчий рівень мовленнєвого розвитку, тим більше використовуються паралінгвістичні засоби та нижчий рівень комунікативної компетенції. Важливо зазначити, що на вибір та здатність використання невербальних засобів значно впливає й рівень інтелектуальних можливостей дитини.

Отже, за результатами якісного аналізу ми виділили наступні особливості стану сформованості емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією відповідно до виділених компетенцій:

- для паралінгвістичної компетенції характерними були труднощі у виборі невербальних засобів (міміки, жестів, пантоміми) спілкування у процесі довільної діяльності за умов достатнього розвитку навичок їх використання у мимовільній. На нашу думку, виявлені утруднення обумовлені недостатнім досвідом емоційного спілкування, не сформованістю кінестетичних та кінетичних рухових стереотипів;

- просодична складова характеризувалась наявністю патологічних пауз, недостатністю навичок створення експресії інтонаційними засобами за умов відносного збереження їх розуміння;

- у лексичній складовій лінгвістичної компетенції ми діагностували зниження рівня розуміння групи слів, що позначають емоційні переживання та стани, значні труднощі їх реалізації в експресивному мовленні. На нашу думку, це пояснюється особливостями симптоматики при кожній формі моторної алалії;

- найбільшу складність формування емоційно-оцінної лексики ми виявили у граматичній складовій лінгвістичної компетенції (труднощі або відсутність розуміння зміни значення слова у залежності від наявності словотворчих афіксів емоційно-оцінного змісту, особливо пейоративних; у експресивному мовленні спостерігається або відсутність словотворчих афіксів, або стереотипне недоречне їх використання);

- особливості комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики виявляються у недостатності навичок її використання у процесі комунікації. На нашу думку, це пояснюється несформованістю процесів мотивації, вибору мовних одиниць,

програмування мовленнєвого висловлювання та навичок застосування набутих умінь у нових комунікативних ситуаціях.

Якісний аналіз помилок у старших дошкільників із порушеннями мовлення дозволяє зробити висновок, що вони обумовленні недостатнім рівнем розуміння природи виникнення емоційно-оцінної лексики, зниженням життєвого досвіду їх використання у процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності (недостатність навичок емоційного спілкування), порушеннями специфічних мовленнєвих механізмів формування мовленнєвої діяльності (дій програмування та моторної реалізації, за визначенням Є. Соботович).

Таким чином, можна зробити висновок про те, що розвиток емоційно-оцінної лексики у дітей різних груп відбувається за загальними онтогенетичними закономірностями, проте, структура і складність дефекту у дітей із ЗНМ і моторною алалією зумовлює високу специфічність формування емоційно-оцінної лексики у дітей виділених груп.

Результати констатувального етапу експерименту щодо стану сформованості емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією вказують на необхідність пошуку ефективних засобів та розробки спеціальної методики її формування за двома напрямками: формування психофізіологічних механізмів та формування мовленнєвих умінь і навичок.

### **Матеріали другого розділу відображено у наступних публікаціях автора:**

1. Січкачук Н. Д. Словникова робота, як напрям розвитку мовлення у дітей з моторною алалією. / Н. Д. Січкачук // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. - №14. - С. 144-146.

2. Січкачук Н. Д. Дослідження особливостей використання паралінгвістичних засобів спілкування в процесі формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією. / Н. Д. Січкачук // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – Вип.15. - С. 247-253

### РОЗДІЛ III

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

### 3.1. Науково-теоретичне обґрунтування методики формувального експериментального дослідження

Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців довели, що одним із вирішальних етапів розвитку мовленнєвої функції дитини є старший дошкільний вік. Основним його завданнями є удосконалення усіх сторін мовлення, у тому числі і лексичної, що дозволить дитині у майбутньому успішно оволодіти навчальною діяльністю.

Н. Трауготт, О. Хейкінен та ін. у своїх дослідженнях підкреслювали, що організовуючи корекційно-розвивальне навчання дітей із алалією потрібно мати на увазі, що дане мовленнєве порушення зазвичай проявляється на фоні певних особливостей особистості (різко виражені невротичні риси поведінки у вигляді загальмованості або, навпаки, підвищеної збудливості, нахилів до аутизму, важкості встановлення контакту, підвищеної сенситивності, нездатності до тривалих зусиль тощо) [109]. Також науковці зазначають, що відсутність мовлення може спричинити викривлення характеру, адже цей фактор може негативно вплинути на становлення всієї мотиваційно-вольової сфери особистості дитини (В. Грідін, І. Мартиненко, Т. Сак, В. Тарасун та ін.).

На думку О. Хейкінен, у роботі з дітьми, що мають моторну алалію, необхідно враховувати не лише специфіку мовленнєвого порушення, але й особистість дитини, її характер та інтереси [109]. Такий підхід до організації корекційно-розвивальної роботи має велике значення, адже, за дослідженнями В. Ковшикова, допоможе корегувати дефіцитарність психологічного контакту між дитиною з алалією та її співбесідником (І. Смірнова) [166].

Отже, враховуючи специфіку мовленнєвого порушення та інтереси дітей, у процесі нашого конструктивно-моделюючого етапу дослідження ми проводили діагностику рівня розвитку емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією. Також ми діагностували

дітей із загальним недорозвитком мовлення та дітей без порушень мовлення. Одержані результати порівнювалися за кількісними та якісними характеристиками. Кількісний аналіз отриманих результатів представлений у таблиці 3.1.

**Таблиця 3.1**

**Порівняльні дані про стан розвитку емоційно-оцінної лексики у дітей з різним рівнем мовленнєвого розвитку**

Рівень емоційно-оцінної лексики Контингент досліджуваних дітей	Діти з моторною алалією	Діти з загальним недорозвитком мовлення	Діти без порушень мовлення
Високий	-	6,02%	89,58%
Достатній	13,46%	65,06%	8,33%
Середній	40,38%	24,1%	2,08%
Низький	46,15%	4,82%	-

Як видно з таблиці 3.1, більшість дітей із моторною алалією мають середній та низький рівень розвитку емоційно-оцінної лексики, що свідчить про значні труднощі, а у деяких випадках про неможливість спонтанного розвитку даної групи лексики без організації спеціального корекційно-розвивального навчання.

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

Науково-теоретичним підґрунтям нашої методики (змісту, методів і прийомів) формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із моторною алалією виступили: сучасні підходи до класифікацій, механізмів та патогенезу моторної алалії (А. Белова-Давід [14], В. Ковшиков [77], Є. Соботович [170], В. Тищенко та ін.), фундаментальні положення про мову як суспільне явище, її сутність як засобу спілкування і пізнання, систему мовної організації (Л. Виготський [37], О. Лурія [113], Ж. Піаже та ін.); вчення про мовлення як умовно-рефлекторну діяльність (І. Павлов, І. Сеченов та ін.), його взаємозв'язок із першою сигнальною системою (М. Кольцова, М. Красногорський); положення мовознавства щодо

взаємозв'язку мови і мовлення (О. Потебня, Ф. де Сосюр та ін.), психологічна концепція взаємозв'язку вербального і невербального спілкування у 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 організації корекційно-розвивального навчання дітей із моторною алалією є врахування теоретико-методологічної основи корекційного навчання: принципу формування мовлення з урахуванням сучасних уявлень про процеси сприймання та породження мовленнєвого висловлювання (О. Леонтьєв, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.); принципу сенсорно-лінгвістичного розвитку за Є. Тихеєвою (засвоєння дитиною слів на основі чуттєвого досвіду); принципу оцінювального ставлення дітей, сформованого А. Богуш, що виявляється у набутих завдяки художньо-мовленнєвій діяльності навичках дошкільників оцінювати поведінку і вчинки однолітків; принципу комплексного підходу до розвитку мовлення, який передбачає вирішення кількох мовленнєвих завдань у рамках одного заняття; принципу наступності і послідовності, що виявляється у послідовній подачі матеріалу та врахуванні зони найближчого розвитку; взаємозв'язку навчання і розвитку як опорних у корекційній роботі; відповідності програмовим вимогам щодо 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 із моторною алалією. У них не висвітлюється залежність розвитку мовлення від стану афективно-вольової сфери дитини. Відсутність у програмах чіткого визначення емоційно-оцінної лексики, як окремого напрямку формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із

мовленнєвими вадами, а також складність поєднання всіх видів художньо-мовленнєвої діяльності у межах одного логопедичного заняття зумовлюють труднощі в організації процесу формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності у дітей із моторною алалією.

Отже, на нашу думку, розробка спеціальної методики формування емоційно-оцінної лексики у даної категорії дітей не можлива без урахування особливостей розвитку мовленнєвої функції у дітей із різними формами моторної алалії.

В. Ковшиков у своїх дослідженнях підкреслює, що ядром порушення мовлення при моторній алалії виступає несформованість усіх мовних операцій формування мовленнєвого висловлювання (фонетичної, лексичної, граматичної, синтаксичної) за умов відносної збереженості змістовного та моторного рівня породження висловлювання.

У спеціальній літературі представлені різні погляди на класифікацію моторної алалії. Так, А. Белова-Давід [14], Г. Мацієвська-Гуровец [49], В. Орфінська [145] та ін. виділяють дві форми моторної алалії:

а) аферентну, яка проявляється в утрудненні знаходження певних артикуляційних позицій, що відповідають вимові тих чи інших фонем (кінестетична апраксія) та супроводжується переважно фонетико-фонематичними розладами;

б) еферентну, яка проявляється в утрудненнях відтворення артикуляційних рухів та супроводжується переважно лексико-граматичними та лексико-семантичними порушеннями, труднощами побудови зв'язного висловлювання.

Є. Соботович у своїх дослідженнях розмежувала моторну алалію за наявністю порушень у синтагматичній та парадигматичній системах мови.

Таким чином, форма моторної алалії з переважно фонетико-фонематичними розладами характеризується первинним порушенням мовного аналізу й синтезу на фонетичному рівні (переважно синтагматична система мови), а форма моторної алалії з переважно лексико-граматичними та лексико-семантичними порушення характеризується первинним порушенням мовного аналізу та синтезу на морфологічному та синтаксичному рівнях (синтагматична та парадигматична організація мови) [166].

Результати нашого констатувального етапу дослідження переконливо свідчать про те, що категорія дітей із моторною алалією старшого дошкільного віку є досить неоднорідною.

Так, за рівнем мовленнєвого розвитку переважає група дітей із II рівнем мовленнєвого недорозвитку. Такі результати вказують на необхідність розробки спеціальної методики корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування емоційно-оцінної лексики, та направленої на розвиток усіх сторін мовлення з урахуванням сенсомоторних, психологічних та мовних компонентів організації мовленнєвої діяльності.

Серед досліджуваних дітей переважає група з еферентною моторною алалією, що характеризується кінетичною апраксією різного ступеня вираження.

О. Сагірова та ін. у своїх дослідженнях вказують, що навички кінетичного та кінестетичного праксису у мовленні формуються лише за умов повноцінного дозрівання ділянок головного мозку (центрів мовлення, центрів, які відповідають за складні форми рухів, відділів планування діяльності тощо) [154].

У сучасній науково-методичній літературі сформувався думка про виняткове значення розвитку мовлення для стимуляції міжпівкульної спеціалізації на полісенсорній основі. Одним із засобів такої полісенсорної основи, на думку О. Сагірової та А. Сиротюк, є використання у корекційно-розвивальній роботі методики розвивальної кінезіологічної програми, що синхронізує роботу півкуль головного мозку спираючись на розвиток сукцесивних та симультанних процесів. Також вищезгадана методика сприяє запам'ятовуванню, підвищує стійкість уваги та впливає на розвиток інших психічних процесів, як показників інтелектуальної діяльності [154].

За даними вивчення особових справ та психолого-педагогічних характеристик дітей із моторною алалією, у більшості з них має місце затримка психічного розвитку. Саме для такої категорії дітей ми розробили модель спеціальної методики формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності.

Аналіз спеціальних наукових досліджень та результати конструктивно-моделюючого етапу нашого дослідження дозволяють сформулювати загальні особливості розвитку мовлення у дітей із моторною алалією:

- пізній початок мовленнєвої практики, своєрідність її розвитку лише за умов



організації спеціального навчання;

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

Як свідчать сучасні уявлення про механізми та патогенез моторної алалії, дана мовленнєва вада відзначається порушеннями у роботі мовнослухового та мовнорухового аналізаторів, недоліками загальнофункціональних та специфічних мовленнєвих механізмів організації мовленнєвої діяльності, що має суттєвий вплив на формування мотивації до комунікації [38], [46], [176].

У дітей із моторною алалією «*комунікативний негативізм*» має різний ступінь вираженості та проявляється як у відмові давати відповіді на прямі запитання, так і у значних утрудненнях встановлення емоційного контакту та стимулювання до вербального спілкування. «*Мала комунікативна активність*» проявляється у значних труднощах спонтанного формування мовлення, що у деяких випадках взагалі його унеможлиблює.

Л. Савчук у своєму дослідженні зазначає, що комунікативна діяльність передбачає широке використання невербальних, паралінгвістичних та лінгвістичних компонентів. Автор до невербального компоненту відносить жести, міміку, пантоміму, до паралінгвістичного - інтонацію, паузу, тембр та ін. Таким чином комунікативна діяльність передбачає оволодіння мовленням та уміннями застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування [64], [100], [113].

За визначенням Є. Соботович, мовленнєва комунікація передбачає реалізацію індивідом набутої системи практичних знань про звукову, лексичну та граматичну сторони мовлення [173]. Саме вербальна комунікація вимагає засвоєння дітьми закономірностей парадигматичної та синтагматичної організації мовних систем.

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) [198].

За дослідженнями Н. Пахомової, удосконалення комунікативної компетенції потребує формування мотиву мовленнєвої діяльності; розвитку ініціативи у спілкуванні; стимулювання невербальних і вербальних засобів комунікації; уміння підтримувати розмову на різні теми [Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшоо

дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: дис. ... канд. псих. наук: 13.00.03 / Пахомова Наталія Георгіївна. - К., 2006. - 195 с.].

Таким чином, як зазначає Є. Соботович, формування комунікативної компетенції передбачає оволодіння дитиною загальнофункціональними (пам'ять, увага, мислення) та специфічними мовленнєвими (аналітико-синтетична діяльність слухового та мовнорухового аналізаторів, симультанний та сукцесивний аналіз та синтез) механізмами [173, с.36].

Дослідження Г. Жаренкової, Є. Соботович, М. Рождественської, Н. Трауготт, С. Шахнаровської та ін. показали, що саме порушення специфічних мовленнєвих механізмів мовленнєвої діяльності спричиняють виникнення первинного недорозвинення мовлення, тобто моторної алалії.

Отже, враховуючи результати констатувального етапу експериментальної роботи та проаналізувавши спеціальні наукові дослідження, ми вважаємо, що удосконалення комунікативної компетенції передбачає формування психофізіологічних та загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності.

На нашу думку, розвиток психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності необхідно організовувати за такими напрямками, як формування мотиву у процесі організації мовленнєвих ситуацій та стимулювання до емоційного спілкування. Формування загальнофункціональних механізмів вимагає розвитку слухової уваги та мовленнєвого слуху, мовленнєвої пам'яті, симультанного та сукцесивного аналізу й синтезу у процесі формування різноманітних асоціативних зв'язків мовної системи.

Також потребує зазначення своєрідність розвитку *музичних компонентів* мовлення (мелодики, ритму, інтонації) дітей із моторною алалією, поряд із нормою відмічається монотонне, невразне, мало модульоване мовлення, у деяких випадках порушені ритм та темп мовлення, неправильно вживається наголос ті ін. [119], [110], [174].

Результати нашого констатувального етапу дослідження виявили значну кількість дітей із моторною алалією, що мають, за визначенням В. Тарасун, «хезитації» [189]. Такі паузи у даній категорії дітей були спричинені порушеннями синтагматичної (на рівні звуку, складу та слова) та парадигматичної («коливання» при пошуку слова чи його

правильної форми у процесі формування мовленнєвого висловлювання) мовної системи [189].

Отже, такі порушення мелодики, ритму, інтонації безперечно впливають на рівень розвитку просодичного компонента лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики.

Таким чином, ураховуючи виділені особливості розвитку музичного компонента мовлення у дітей із моторною алалією, можна стверджувати, що робота над удосконаленням виразності усного мовлення (над його емоційністю) має стати складовою кожного корекційно-розвивального заняття та передбачати такі напрямки діяльності, як роботу над розрізненням та відтворенням ритмічних структур, інтонації, формуванням навичок розрізнення мелодики за темпом та звуків за гучністю й тривалістю та співвіднесенням їх із емоційними станами.

На нашу думку, саме залучення дітей із моторною алалією до різних видів художньо-мовленнєвої діяльності (елементів малювання, театральних рухів, музично-ритмічної діяльності та їх поєднання, що є не лише сенсорними, а й інтелектуальними діями за своїм психологічним механізмом) у межах одного логопедичного заняття буде сприяти розвитку слухового сприймання, сенсомоторного компонента «чуття ритму», плавності мовлення, координації рухів (удосконалення зорово-рухового та мовно-рухового аналізатора), нормалізації мовленнєвого дихання.

*Синдром фонетико-фонематичних порушень* при моторній алалії, за дослідженнями Є. Соботович, проявляється у артикуляційних розладах та відсутності уявлень про звукову та складову структуру слова. Тому у таких дітей звукова та складова будова слова є порушеною та нестійкою (Н. Трауготт, В. Тищенко, А. Марковою, О. Усановою, Л. Єсечко, Є. Соботович та ін.) [119], [110], [174].

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 неможливості вимовити слово, що складається зі звуків, доступних дитині ізольовано (А. Маркова); труднощів вимови збігу голосних та приголосних при їх репродукуванні, що проявляються у хаотичній та нестійкій заміні одних звуків іншими, на думку

Є. Соботович, так званими субститутами, що можуть бути складнішими за артикуляцією ніж звуки, що замінюються; втрати одного чи декількох елементів, ряду елементів або їх перестановки (персеверації), помилок у наслідуванні (Н. Трауготт) [109], [169].

Ступінь тяжкості артикуляційних розладів при моторній алалії може бути різним. Як стверджує О. Мастюкова, діти з моторною алалією зазвичай мають достатні артикуляційні (моторні) можливості: усі так звані не мовленнєві артикуляції їм доступні, окрім того, вони здатні правильно вимовляти більшість звуків або навіть усі звуки ізольовано та у складах. Але особливістю дітей із моторною алалією є те, що вони не можуть реалізувати ці можливості у мовленні, таким чином покращення звуковимови відбувається уповільнено [129].

Отже, порушення вибору та побудови артикуляційно-фонетичних кодів мови, на нашу думку, можна успішно корегувати при залученні дитини з моторною алалією до художньо-мовленнєвої діяльності (літературно-мовленнєвої та театральної-ігрової: мімічні етюди з мовленнєвим супроводом та ін.), скоординувуючи роботу мовнослухового, мовнорухового та зорового аналізаторів.

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

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 можуть бути наголошений, ненаголошений та перший переднаголошений склади), уподібнення складів усередині 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 замінів, що є нестійкими та різноманітними [62].

Потрібно зазначити, що синдром фонетико-фонематичних розладів переважає у дітей із аферентною формою моторної алалії [169].

У напрямку нашої методики, що присвячений *розвитку фонетико-фонематичних*

процесів, передбачається: розвиток артикуляційної моторики у поєднанні з дрібною (статичні та динамічні вправи); розвиток мовленнєвого дихання та голосу; диференціація звуків за глухістю - дзвінкістю, м'якістю - твердістю; оволодіння правильною вимовою звуків та їх послідовністю; розвиток фонематичного слуху; робота над звуко-складовою структурою слова.

Є. Соботович у своїх дослідженнях дійшла висновку, що специфічні порушення звукової системи у дітей із моторною алалією також викликають системно обумовленні *порушення засвоєння лексико-граматичної будови рідної мови* [169].

Аналіз наукових джерел та отримані експериментальні матеріали свідчать, що серед дітей із моторною алалією переважна більшість має лексико-граматичне та лексико-семантичне недорозвинення мовлення.

Також необхідно пам'ятати, що, за дослідженнями О. Лурії, розвиток лексичної та граматичної компетенції стимулює формування фонетичної компетенції, що проявляється у появі нових звуків, удосконаленні та автоматизації наявних, формуванні динамічного артикуляційного стереотипу [113], [114]].

Особливості засвоєння лексико-граматичної системи мови дітей із моторною алалією описані у роботах Г. Жаренкової, Н. Трауготт, В. Тищенко, 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, який включає наступні операції: порівняння слів та словоформ; засвоєння значення останніх; виділення морфем, що несуть смислове навантаження; їх узагальнення; утворення на основі узагальнення нових слів та словоформ за аналогією; контроль за відповідністю нових слів та словоформ нормам рідної мови та ін.

*Особливістю лексичного запасу* дітей із моторною алалією є його різка обмеженість у кількісному відношенні. Н. Трауготт в своїх дослідженнях вказує на симптом підвищеної загальмованості мовленнєвої функцію, що проявляється у нездатності дітей застосовувати у різних мовленнєвих ситуаціях слова, засвоєнні раніше [194], [195]].

Дана особливість нерідко призводить до пошуку під час мовлення необхідного слова (на думку О. Мастюкової, це визначає тривалий латентний період, часті паузи та зупинки у мовленні), заміни слів (вербальні парафазії), неадекватного використання, не виправданого вживання одних і тих самих слів для позначення різноманітних понять [129]. Або, як зазначила у своїх дослідженнях Є. Соботович, може спостерігатися розбіжна назва одного предмету чи дії у певних ситуаціях.

За дослідженнями Н. Жукової, О. Мастюкової, Т. Філічевої, такі труднощі у характеристиці словника дитини з моторною алалією спостерігаються також за його звуковими, семантичними, ритмічними та морфологічними ознакам [62]. До того ж, найбільш важкими для актуалізації виявляються слова, що виражають узагальнюючі та абстрактні поняття та не містять конкретного зорового уявлення. В. Воробйова пояснює причину не чіткого усвідомлення значення деяких слів у дітей із моторною алалією затримкою їх психічного розвитку [109].

Аналіз результатів констатувального етапу нашого дослідження підтвердив відомі у сучасній логопедії характеристики словника у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією - це наявність окремих «лепітних» слів, власно винайдених дитиною лексем для позначення предметів та явищ оточуючої дійсності, схильність до розширення значення слів [109], [169].

Таким чином, урахувавши теорію породження слів О. Лурії, де відмічається синпрактичний та синсемантичний характер їх 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 у синсемантичну систему, яка забезпечує формування мовлення на знаковому рівні [115].

Урахувавши особливості словника у дітей із моторною алалією, ми визначили напрямки корекційної роботи, направленої на *формування лексичної складової* емоційно-оцінної лексики, як компоненту *лінгвістичної компетенції*:

- активізацію словника та збагачення його новою лексикою (в імпресивному та 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 у системній організації мови (у тому числі антонімічних і синонімічних);
- формування навичок співвіднесення слів із певними частинами мови.

Аналіз наукових досліджень Г. Жаренкової [59], В. Орфінської [145], Є. Соботович [169], В. Тищенко [191], С. Шахнарович [216], [217] та ін. дає можливість зробити певні узагальнення особливостей недорозвинення *граматичної будови* мовлення у дітей із моторною алалією, і як основні виділити труднощі засвоєння морфологічної системи словотвору та словозміни, що виявляються у вигляді стійкого, різко вираженого імпресивного та експресивного аграматизму.

За дослідженнями В. Орфінської, у дітей із моторною алалією особливості оволодіння граматичними формами словотвору проявляються в утрудненнях осмислення та самостійного використанні словотворчих афіксів (слів із різними префіксами й суфіксами), що виявляється у високій стереотипності зміни слів за засвоєним зразком [109], [145].

Г. Жаренкова, у своєму дослідженні розуміння граматичних відношень дітьми з загальним недорозвиненням мовлення, сформулювала три рівні розуміння мовлення дошкільниками з моторною алалією, що відповідає певним рівням їх активного мовлення [59].

Відомо, що недостатнє розуміння граматичних категорій моторними алаліками є наслідком недорозвинення активного мовлення та мовленнєвого досвіду, що перешкоджає виробленню у них так званого мовного чуття [109], [169] та ін.

Також відомо, що засвоєння *граматичної системи мови* означає послідовний розвиток усієї пізнавальної діяльності дитини, опанування нею логічними операціями узагальнення, що здійснюються у процесі вживання сполучень слів у різному семантико-смісловому контексті. Таким чином, хід засвоєння кожної частини мови засвідчує складний і всебічний зв'язок між розвитком дитячого мовлення та пізнавальною діяльністю.

Отже, формування емоційно-оцінної лексики передбачає *розвиток її граматичної складової - лінгвістичної компетенції* у дітей із 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 [96], [97], [121], [122].

У 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 [37], [196]. Цей факт ще раз безперечно вказує на необхідність включення у методику формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією завдань на розвиток асоціативних зв'язків.

Отже, формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією передбачає практичне ознайомлення дітей із граматичними формами слів рідної мови (морфологічний склад (частини мови) та засвоєння основних способів словотвору; 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 у своїх дослідженнях О. Мастюкова, це пов'язано зі специфічними труднощами формування мовленнєвого стереотипу [129].

У залежності від рівня мовленнєвого розвитку у дітей із моторною алалією фразою, що є засобом вираження думки, може виступати лепетне чи окреме слово. У подальшому діти починають оволодівати реченнями зі спотвореними словами та недостатньо сформованою морфологічною системою словозміни [129].

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що помилки у засвоєнні граматичної структури речення моторними алаліками проявляються у пропусках присудка, незвичному порядку слів та ін. За дослідженнями В. Воробйової існує декілька типів речень, що будують діти з моторною алалією: перший - іменник у називному відмінку + жест + іменник у непрямому відмінку; другий - відсутній присудок та жест, а конструкція включає або вказівний займенник + іменник у називному відмінку, або два іменники у називному відмінку [109].

Речення іншої категорії дітей, за даними Н. Трауготт, характеризуються окремими словами з рівномірними паузами без логічного наголосу та інтонування закінчення думки.



Також автор вказує на те, що навіть коли розвиток мовлення дітей із моторною алалією досягає III рівня, у них спостерігається порушення послідовності розповіді, причиною якої науковці називають емоційний фактор: на перше місце виходить найбільш яскравий елемент, пов'язаний із минулим досвідом дитини [194], [195].

У дошкільному віці у результаті систематичної логопедичної роботи діти з моторною алалією можуть відтворити лише прості синтаксичні конструкції. Маючи тяжку форму моторної алалії діти у реченні здатні виділити підмет та значно рідше присудок та без спеціального навчання не оволодівають елементами граматичної будови мовлення [109], [171] та ін.

Таким чином, нами виділено такі напрямки *формування фразового мовлення* у дітей із моторною алалією, як ознайомлення з послідовністю слів у простому реченні, підбір речення до запропонованої схеми, складання простого речення за малюнком із запропонованих карток-символів та опорної схеми, вербалізація фрази за складеною схемою та картками-символами; розвиток і вдосконалення навичок побудови речення та самокорекції, самоконтролю.

Н. Трауготт зробила висновок, що розвиток мовлення дитини-алаліка проходить, зазвичай, три етапи [195]:

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 звуків, заміни звуків, перестановки складів, називання лише першого складу), продовжують існувати лепітні слова, та створені 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 слова;

на третьому етапі розвитку мовлення дитина з алалією має достатній словник, у якому значення 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 переказах прочитаного, спробах оформити думку у зв'язне висловлювання [195].

У нашому дослідженні ми маємо на меті звернути увагу на розвиток словника дітей засобами антонімії та синонімії. Аналізуючи науково-методичну літературу ми не знайшли висвітлення особливостей збагачення мовлення даної категорії дітей антонімами та синонімами, хоча такий вид діяльності передбачає певний рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, яка, за даними аналізу наукових досліджень, у дітей із моторною алалією є порушеною.

На нашу думку, процес формування антонімічних та синонімічних зв'язків спирається на можливість порівняння ознак предметів, явищ та лексем, що їх позначають, а також дозволить уточнити значення певної категорії слів із різною семантикою. Такі навички можуть формуватися лише за умов достатнього рівня інтелектуального розвитку та асоціативних зв'язків під керівництвом дорослого.

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

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 театральномовленнєва діяльність [22].

Аналіз дослідження А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, С. Миронової, Л. Журавльової та ін. дозволяє зробити висновок, що музично-мовленнєва діяльність надасть можливість формувати словник у процесі мовленнєвої діяльності з опорою на слуховий аналізатор, образотворчо-мовленнєва діяльність спирається на зоровий аналізатор, а літературно-мовленнєва та театральномовленнєва діяльність – на рухову й тактильну [22], [63].

Отже, можна зробити припущення, що одночасне застосування всіх видів художньо-мовленнєвої діяльності у межах одного заняття дозволить найбільш повно включити компенсаторні механізми для формування емоційно-оцінної лексики, надасть можливості 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 діяльність.

Використання різних видів художньо-мовленнєвої діяльності на одному занятті дозволить ураховувати індивідуальні інтереси дитини, підтримувати мотивацію, постійно створювати різноманіття емоційних переживань та проблемних ситуацій [23], [63] та ін.

На нашу думку, це сприятиме навчанню дітей із моторною алалією переносити раніше набуті знання, уміння та навички на нові ситуації, що є показником розвитку не лише мовленнєвої а і мисленнєвої функції.

Аналіз наукових досліджень свідчить, 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 взаємодії дитини із зовнішнім світом і становлять невід'ємну частину будь-якої змістовної діяльності дошкільника [129].

На основі розгляду специфіки дитячої діяльності та теорії розумового розвитку дошкільника Л. Венгера вдалося виявити його специфічні засоби мовлення, так звані наочні моделі, у яких малюк може відбивати структуру об'єктів ті їх відношень [32]. Дії наочного моделювання є основними пізнавальними здібностями дошкільника у мисленнєвій діяльності, оскільки вони є специфічною формою опосередкованої розумової діяльності у дошкільному дитинстві (О. Копилова) [89].

За дослідженнями Л. Венгера, О. Дьяченко, Н. Баренцева та ін., формування сенсорних здібностей та засвоєння символів є передумовою наступного розвитку пізнавальних, творчих, та інтелектуальних здібностей дитини [32].

Комплексний вплив на формування мовлення (мовленнєвої компетенції) є запорукою одночасної корекції та розвитку знакової системи мови (мовної компетенції) та всіх психічних процесів, зокрема мислення. Мислення матеріалізується мовними засобами: думки виражаються у мовленні за допомогою речень [64], [101] та ін.

Отже, на нашу думку, формування мовної та мовленнєвої компетенції у процесі доступної емоційно значущої діяльності суттєво вплине на розвиток комунікативної діяльності, долаючи її негативізм та підвищуючи її компетенцію.

У відповідності до мети нашого дослідження, враховуючи системний психолого-педагогічний підхід до аналізу і корекції порушень мовлення, діяльнісний підхід та принципи розвитку мовного чуття 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 (загальнофункціональних) механізмів мовленнєвої функції та формування специфічно мовленнєвих умінь та навичок.

Отже, наша спеціальна методика формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією охоплює такі напрями логопедичної роботи:

- розвиток навичок активного сприймання усного мовлення та стимулювання вербальної та невербальної комунікації засобами літературно-мовленнєвої, театральної-ігрової та театральної-мовленнєвої діяльностей;

- формування мовленнєвого дихання, просодичної сторони мовлення та фонематичних процесів засобами образотворчо-мовленнєвої, театральної-ігрової та музично-мовленнєвої діяльностей;

- розвиток та удосконалення артикуляційної моторики, звуковимови та складової структури слова засобами театральної-ігрової та музично-мовленнєвої діяльностей;

- збагачення словникового запасу емоційно-оцінною лексикою в імпресивному та експресивному мовленні за допомогою всіх видів художньо-мовленнєвої діяльності на перцептивному, репродуктивному та творчому рівнях;

- формування навичок граматичної системи словотвору, як напрямку розвитку емоційно-оцінної лексики засобами образотворчо-мовленнєвої та літературно-мовленнєвої діяльності;

- формування первинних умінь синтаксичної організації мовлення з використанням карток-символів;

- розвиток комунікативної діяльності дітей із використання лінгвістичних та паралінгвістичних засобів з театральні-ігрової та театральні-мовленнєвої діяльностей.

Щоб розробити критерії оцінки стану сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією, необхідно пам'ятати про значення понять «паралінгвістична компетенція», «лінгвістична компетентність» та «комунікативна компетентність» (О. Леонт'єв, М. Вятютнев та ін.) на кожному з рівнів оволодіння мовою: практичному чи усвідомленому (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонт'єв).

Отже, результативність запропонованої корекційно-розвивальної методики визначалася тими ж *оцінним критеріями*, що і на констатувального етапі нашого дослідження (розділ 2.1).

Таким чином, окреслені загальні особливості мовлення дітей із моторною алалією та виділені особливості розвитку емоційно-оцінної лексики у результаті констатувального етапу дослідження, стимулювали нас до розробки спеціальної методики формування емоційно-оцінної лексики, та на її основі, корекції мовленнєвої функції дошкільників із мовленнєвими порушеннями (підрозділ 3.2).

### **3.2. Психолого-педагогічні умови забезпечення ефективності експериментальної методики**

Сучасні тенденції розвитку світової та вітчизняної дошкільної освіти вказують на підвищення уваги теорії та практики до проблеми успішної соціалізації дитини дошкільного віку у мікросоціальній групі та у суспільстві.

Теоретичний аналіз науково-методичних джерел (підрозділи 1.1, 1.2, 1.3, 2.1) та результати діагностично-методичного етапу нашого дослідження (підрозділ 2.2, 2.3) засвідчили, що успішність навчання та соціалізації дитини старшого дошкільного віку залежить від рівня розвитку її здібностей до самовираження та самоствердження. За словами Л. Засекіної, у дитини необхідно формувати «мовленнєву особистість», що є збірним поняттям і, на думку автора, характеризується включенням емоційного компоненту. Емоційний компонент «мовленнєвої особистості» виконує сигнальну, мотиваційну та регулюючу функції будь-якої діяльності [44].

На нашу думку, одним із показників повноцінної «мовленнєвої особистості» є достатній рівень розвитку емоційно-оцінної лексики. Найбільш актуальною дана проблема є для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з моторною алалією.

Безперечно, процес формування «мовленнєвої особистості» залежить від особливостей мотиваційно-вольової сфери дитини та характеризується їх взаємовпливом, а отже, взаєморозвитком й взаємокорекцією [3], [121], [178], [190].

Отже, на нашу думку, такий підхід до формування «мовленнєвої особистості» взагалі, та емоційно-оцінної лексики зокрема, повинен стати одним із принципів корекційно-розвивального навчання дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, як запоруки повноцінного психічного розвитку та соціалізації дитини.

Як зазначає у своїх дослідженнях В. Тарасун, «розвиток» визначається не випадковими зовнішніми обставинами, а передбачає цілеспрямований вплив соціального оточення та певну послідовність його етапів, що тісно пов'язані між собою, тобто взаємозумовлені [190].

Л. Виготський вказував на взаємозв'язок розвитку з навчанням, на їх нерозривність та онтогенетичну обумовленість, як центральну ланку у формуванні психіки дитини [37, с. 430].

Ураховуючи результати констатувального етапу нашого дослідження, ми можемо стверджувати наявність значних утруднень, а у деяких випадках і неможливість спонтанного розвитку емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією. Тому такі тенденції вказують на необхідність створення спеціальної методики формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією, що забезпечить даний процес найбільш адекватними психолого-педагогічними умовами та засобами корекційно-розвивального навчання.

Отже, «методика» - система методів, прийомів та засобів навчально-виховної роботи з учнями. А «методика спеціальна» - система прийомів, способів та засобів навчання дітей із порушеннями розвитку [183, с.408].

У нашому дослідженні спеціальна методика корекційно-розвивальної діяльності, що має за мету формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку

з моторною алалією, складена за результатами констатувального етапу нашого дослідження, урахуваючи програмові вимоги до мовленнєвого розвитку старших дошкільників, закономірності розвитку мовленнєвої функції в онтогенезі та науково-методичні принципи й напрямки корекції мовленнєвого розвитку при моторній алалії.

До спеціальних психолого-педагогічних умов ми віднесли **об'єктивні: загальнодидактичні принципи** - врахування програмових вимог до розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку; принцип наступності, послідовності і систематичності у навчанні, що виявляється у необхідності підбору ігор, вправ та завдань з урахуванням мовленнєвих можливостей дітей та зони найближчого розвитку; принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку, що спирається на сучасні уявлення психологічної науки про засвоєння дитиною слів на основі чуттєвого досвіду, та полягає у створенні спеціальних мікроситуацій із використанням різних видів діяльності (малювання, конструювання, аплікація та ін.); принцип комплексного підходу до розвитку мовлення, який передбачає вирішення кількох мовленнєвих завдань у рамках одного заняття чи одного завдання (наприклад, робота над словником тісно пов'язана з розвитком фонематичної, граматичної сторін мовлення); **спеціально-організаційні:** принцип формування мотивації до оволодіння мовленням, як найбільш зручним засобом спілкування (створення проблемної ситуації, що можна вирішити кількома способами), принцип формування мовлення як лінгвістичної здібності (розвиток мовних знань, вмінь та навичок); принцип стимулювання спонтанного мовлення, як показника його загального розвитку (потреба у спонтанному мовленні формується у ситуації відповідних емоційних умов [1; 179, с.30]; принцип комплексного впливу на всі збережені аналізатори з метою корекції порушеної функції; теорію розвитку мовлення у процесі діяльності (методика побудована на умовах залучення дітей із моторною алалією до всіх видів художньо-мовленнєвої діяльності та передбачає інтегрований характер логопедичних занять); принцип формування мовлення з урахуванням сучасних уявлень про процеси сприймання та породження мовленнєвого висловлювання; **технологічні умови:** початкове та заключне оцінювання умінь та навичок дитини, організація переважно індивідуального типу занять (підгрупові організуються з метою закріплення набутих знань та умінь та введення їх у нові ситуації спілкування), що забезпечує значну ефективність застосування принципу індивідуального та

диференційованого підходу; принцип емоційно-виразної організації занять та принцип опосередкованого спілкування через іграшку, що дозволяє долати мовленнєвий негативізм у наслідок відчуття невпевненості у власних силах.

Крім вище перерахованих, необхідно вказати на *суб'єктивні умови*: рівень організації тісного взаємозв'язку між логопедом та сім'єю у корекційно-розвивальній роботі; урахування особливостей емоційно-вольової сфери дітей; ступінь тяжкості дефекту; інтелектуальні можливості дітей, що вимагає надання різного рівня допомоги.

У своїх дослідженнях Н. Мікляєва звертає увагу на особливе значення диференційованої допомоги дітям із моторною алалією у процесі корекційно-розвивальних занять. Автор вказує на те, що надання допомоги повинно носити не стислий характер, а постійно розгортатися [136, с.59].

Отже, розроблена нами методика формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності передбачає декілька рівнів допомоги: пояснення зв'язку явищ або слів на декількох схожих зразках із активним використанням наочного матеріалу; показ зразку дії або відповіді на схожому матеріалі з метою формування навичок відповіді за аналогією; вибір дії або відповіді з 2-3 варіантів; показ зразку дії або відповіді для репродуктивного відтворення; дія за наслідуванням або відображувальне промовляння відповіді.

Аналіз наукових досліджень [41], [60], [132] та ін. вказує на те, що кожен наступний рівень розвитку мовленнєвої функції не можливий без розвитку попереднього (принцип онтогенетичного розвитку мовленнєвої функції взагалі). Отже, даний принцип, безперечно враховано при моделюванні нашої методики, визначає зміст і напрямки кожного етапу формування емоційно-оцінної лексики, що відображено у запропонованій нами корекційно-розвивальній методиці.

Таким чином, наша методика відображає всі необхідні психолого-педагогічні умови корекційно-розвивальної роботи з дітьми-алаліками, що, на нашу думку, забезпечать її відповідну ефективність.

Вищезгадана корекційно-розвивальна методика формування емоційно-оцінної лексики складається з трьох етапів, які взаємопов'язані та дають комплексне уявлення про загальний зміст корекційно-педагогічної роботи: *дослідницько-адаптаційний, корекційно-*



*діяльнісний та функціонально-аналітичний*. Кожен етап роботи відрізняється власною метою, але включає спільні напрями поетапного формування всіх складових емоційно-оцінної лексики, що визначають її компетенції. Зміст, методи і прийоми формування цих компетенцій на кожному етапі ускладнюються, що спрямоване на формування емоційно-оцінної лексики, як загальної мети нашої корекційно-розвивальної роботи.

Необхідно зазначити, що матеріал, на якому проводилась робота з формування кожної складової емоційно-оцінної лексики, використовувався для корекції всіх порушених ланок мовлення при моторній алалії (фонетико-фонематичній, лексичній, граматичній, синтаксичній). Такий принцип організації корекційно-розвивальної роботи дозволяє розглядати сформовані складові (компетенції) як систему мовленнєвих знань та умінь.

Формування та розвиток кожної компетенції здійснювався за допомогою серії завдань, що склалися з вправ або ігор, які мають різний ступінь складності. Тож пропонувати їх необхідно з урахуванням принципу доступності та послідовності: у порядку зростання складності завдання та відповідно до рівня мовленнєвих можливостей.

У відповідності до обґрунтованих нами принципів системного та поетапного підходів, дослідницько-адаптаційний, корекційно-діяльнісний та функціонально-аналітичний етапи нашої методики мають зовнішні і внутрішні взаємозв'язки.

**Дослідницько-адаптаційний етап** тривав 1 місяць.

Його *мета* полягала у адаптації дітей до логопеда (встановлення емоційного контакту); діагностиці та формуванні мотивації до емоційного спілкування доступними вербальними та невербальними засобами. Також на даному етапі приділялася увага збагаченню знань про природу емоційних станів та переживань, дослідження інтересів (нахилів) кожної дитини до різних видів художньо-мовленнєвої діяльності з метою здійснення індивідуального підходу на основі значущої для неї діяльності, підготовка дитини до сприймання творів художнього мистецтва.

*Змістом дослідницько-адаптаційного етапу* є діагностика та розвиток немовленнєвих процесів та імпресивного мовлення з метою вивчення їх якісної характеристики та уточнення особливостей структури дефекту кожного окремого випадку.

У зв'язку з цим, головними *завданнями* дослідницько-адаптаційного етапу корекційно-розвивальної роботи визначено:

- розвиток доступних навичок емоційного спілкування; корекцію мовленнєвого дихання; розвиток артикуляційної моторики, інтонаційних засобів виразності;
- розвиток сенсорних функцій та навичок прямого наслідування, як передумови здатності наслідування емоційним образам художнього слова;
- розвиток паралінгвістичних засобів спілкування; формування емоційно-оцінної лексики в імпресивному мовленні.

*Напрямки діяльності* даного етапу включали:

- діагностику та формування доступних навичок емоційного спілкування паралінгвістичними та лінгвістичними засобами;
- розвиток мовленнєвого дихання та артикуляційної моторики;
- діагностику та розвиток мовно-рухових навичок прямого наслідування у поєднанні з розвитком темпо-ритмічних характеристик моторики (Додаток X).

#### ***Формування доступних навичок емоційного спілкування.***

Даний напрям містить три гри (автори О. Катаєва та О. Стребелева).

*Перша гра* називалася «**Зайчик**» (Додаток X 1) та пропонувалася з метою діагностики та формування потреб до емоційного спілкування, навичок узгодження власних дій із діями товаришів та називання друзів по імені; вчила виявляти перевагу у виборі друга, розвивати слухову увагу, інтонаційну сторону мовлення, вміння емітувати емоції суму та радості за допомогою міміки та пантоміми.

*Друга гра* називалася «**Поклич**» (Додаток X 1). Вона проводиться з метою діагностики та формування передумов емоційного спілкування, навичок звернення до співрозмовника по імені з різною інтонацією, розвитку вербальної пам'яті.

Перший варіант гри застосовувався на початкових етапах корекційної роботи, де ініціатором до спілкування був логопед.

У подальшому застосовується другий варіант гри, що передбачав стимулювання дитини до самостійного запрошення однолітків у гру. Також даний варіант можна ускладнити, формуючи у дітей із вищими мовленнєвими можливостями навички

вербального звіту про власну діяльність: «Я запросив (покликав) Сашу. Я грав із ...» або «Ми грали із ...».

Наступною, *третьою грою* була «**Мотрійки**» (Додаток X 1). Її *мета*: діагностика та формування потреби в емоційному спілкуванні, потреби у комунікації, навичок сумісної гри, вміння узгоджувати власні дії з діями товаришів.

Гра передбачала стимулювання дітей до вербальної комунікації (вияву емпатії у вербальній формі), у спеціально створеній ситуації, з емоційним навантаженням.

***Розвиток здатності до використання паралінгвістичних засобів у процесі емоційного спілкування.***

Даний напрямок містив від двох до чотирьох ігор, спрямованих на розвиток кожного з паралінгвістичних засобів (міміки, жестів та пантоміми).

Отже, з метою формування навичок керованого використання мімічних засобів та навичок наслідування були запропоновані такі завдання:

Гра «**Мімічні етюди**» (С. Школьник, З. Ланцюженко) (Додаток X 1) крім вище зазначеної мети дозволяє розвивати слухову увагу та кінестезії. У процесі гри логопед читає віршики – дитина уважно слухає й відповідно до змісту та за показом логопеда відтворює мімічні рухи.

Наступними були «мімічні вправи» з використанням фото за методикою Г. Домана, що пропонувалися з метою формування навичок впізнання емоційних переживань оточуючих за мімікою зі звуковим супроводом та без.

Для розвитку такого паралінгвістичного засобу спілкування, як *пантоміма*, ми пропонували такі ігри та вправи: перша гра називалася «**Мавпочки**» (М. Чистякова) (Додаток X 1). У цій грі ми мали можливість не лише розвивати пантоміму, а й узгоджувати її з мімічними рухами.

*Мета* даної гри: формування навичок емоційного спілкування з використанням паралінгвістичних засобів (міміка, пантоміма), діагностика та розвиток навичок прямого наслідування.

Також для розвитку пантоміми пропонувались вправи-інсценування за текстом пісні (Л. Фесюкова [206]). Для забезпечення ефективності виконання інсценування застосовувалися такі прийоми: відтворення пантомімічних рухів без музичного супроводу

за уповільненим промовлянням вірша логопедом, відтворення пантомімічних рухів з прослуховуванням пісні; сумісні та відображувальні пантомімічні рухи дітей із логопедом.

З метою розвитку здатності керованого використання *жестів*, як паралінгвістичного засобу спілкування, нами було запропоновано серію ігор.

*Перша гра «Це я! Це моє!»* (Додаток X 1) пропонувалася з метою діагностики та розвитку здатності до використання жестів у ситуації відстоювання позиції власного «Я». Дану гру можна проводити під час режимних моментів (збори на прогулянку, підйом після сну та ін.).

*Другою була гра «Зачарований»* (Додаток X 1) та мала на меті розвиток здатності використовувати жести у процесі спілкування. Для цього необхідно мати таке обладнання: іграшки різного розміру, іграшки тварин чи героїв казок або їх зображення, що позначають різноманітні емоції.

Після проведення ігор на розвиток кожного паралінгвістичного засобу спілкування окремо, ми вважаємо за потрібне провести певну кількість ігор, що стимулюють та вчать узгоджено використовувати декілька паралінгвістичних засобів одночасно.

Для досягнення даної мети ми пропонували гру *«Мімічний кубик або дзеркало»* (Додаток X 1) за методикою Є. Борисової. Її метою була діагностика та розвиток навичок узгодженого використання міміки та пантоміми.

*Наступною була гра «Казкар»* (Додаток X 1). із використанням міні-інсценування проблемних ситуацій, метою якої була діагностика та розвиток уміння передавати зміст епізодів знайомої казки з різним емоційним навантаженням за допомогою паралінгвістичних засобів (міміка, жести, пантоміма).

*Третьою була гра «Сьогодні у нас година тиші»* (Додаток X 1). Дана гра пропонувалась з метою діагностики та розвитку вміння дітей спілкуватися за допомогою міміки, жестів та пантоміми; формування відчуття потреби у мовленні, як основного засобу спілкування, шляхом створення проблемних ситуацій, де педагог виконує ініціативну та організаційну функцію (організовує ситуації спілкування).

Виконання останньої, *четвертої гри «Пожалій друга»* дало можливість продіагностувати та вивчити здатності виражати власну оцінку дій оточуючих через

міміку, пантоміму, жести. У процесі гри дорослий організовує проблемну ситуацію з використанням театральної-ігрової діяльності: а з допомогою іграшок розігрує міні-сюжет (наприклад, білочка і зайчик посварились), потім іграшки роздаються дітям та пропонується таке завдання: «Що робити, якщо товариш сумує?» або «Що робити, якщо ти образив друга?»

Напрямок з *розвитку мовленнєвого дихання* передбачає виконання серії ігор та вправ із рухами, вправ, що передбачають вимовляння звуків та вправ-звуконаслідувань (І. Боровик), які ми розподілили на дві групи відповідно до мети.

*Мета першої групи завдань* полягала у розвитку глибокого вдиху через ніс і повільного тривалого видиху через рот, формуванні вміння диференціювати носовий та ротовий вдих та видих.

Отже, *перша вправа «Песик нюхає»* (І. Боровик) передбачала: два короткі енергійні вдихи через ніс (вдихи з поворотами голови праворуч-ліворуч) – затримка дихання – тривалий видих.

*Друга вправа «Мильні (повітряні) кульки»* (І. Боровик) пропонувалася з метою виховання повільного і глибокого вдиху через ніс – затримку дихання – повільного, тривалого видиху (створити 3-4 кульки).

Останньою, *третьою*, у дану серію завдань увійшла *гра-інсценування «Веселий вітерець»* (Додаток Х 1), що мала на меті виховання глибокого вдиху через ніс та повільного плавного видиху ротом. У процесі гри дітям пропонувалася розповідь до сюжетного малюнку. Після розгляду картини перед дітьми поставало завдання уявити себе вітерець – зробити глибокий вдих через ніс та повільно, плавно видихнути.

*Мета другої групи завдань*: розвиток тривалого видиху у поєднанні зі звуконаслідуванням чи словами, вміння змінювати силу та висоту голосу, розвивати дрібну моторику пальців рук.

*Перша вправа-звуконаслідування «Песик»* (І. Боровик) передбачала глибокий вдих через ніс та тривалий видих із вимовлянням: «Гав-гав-гав». Вправа повторювалася декілька разів, змінюючи силу, висоту голосу та інтонацію.

*Друга вправа-звуконаслідування «Гусочка»*. Дітям пропонується стати прямо, ноги нарізно, руки відвести у сторони і назад, витягнути шию вперед. У такій позі діти повинні

вдихнути, затримати дихання та зробити плавний тривалий видих із вимовлянням звуконаслідування: «га-га-га!»

*Третя вправа «Пахоці»* передбачала повільний глибокий вдих через ніс – затримку дихання (діти ніби насолоджуються запахом) – плавний, тривалий видих через рот. При цьому діти промовляють: «Ах, пахне», як ілюстрацію можна пропонувати малюнки - парфуми, квіти та ін.

*Четверте завдання* – це гра-інсценування *«Веселий оркестр»* (І. Боровик). Логопед пропонував дітям уявити себе веселими музикантами. Перед ними викладалися музичні інструменти (труба, сопілка, саксофон). Діти вибирали улюблений та влаштовували гру маленького оркестру за зразком: «Наш оркестр грає веселу (сумну) музику».

У процесі імітації гри діти роблять глибокий вдих через ніс – затримку дихання – тривалий, поступовий видих.

#### ***Розвиток артикуляційної моторики та просодичного компоненту мовлення***

Даний напрямок містить серію ігрових вправ, які ми об'єднали у гру *«Я джсин»*. На меті вона мала розвиток артикуляційної моторики. У процесі гри дітям пропонувалися статичні (ст. впр.) та динамічні (дин. впр.) вправи перед дзеркалом (Додаток X 1). Динамічні вправи були запропоновані з метою діагностики та розвитку здатності дітей відтворювати серію рухів язиком, що є особливо важливими для розвитку артикуляційної моторики у дітей із еферентною моторною алалією.

Статичні вправи дозволили нам перевіряти та розвивати у дітей уміння знаходити та утримувати задану артикуляційну позицію, що найбільшу цінність мало для дітей із аферентною формою моторної алалії.

Статичні вправи мали декілька варіантів: артикуляція без звукоподачі та з нею. При відтворенні звуків ми стимулювали дітей до наслідування інтонації логопеда.

#### ***Розвиток темпо-ритмічного чуття мовлення***

*Метою* даного напрямку постав розвиток темпо-ритмічних характеристик мовлення та його виразності. Для досягнення мети ми пропонували дітям дві серії завдань, де основним засобом досягнення мети були музично-мовленнєва та театральні ігрова діяльності.

Також дані вправи стимулювали розвиток слухової уваги та пам'яті, сукцесивних та симультанних процесів, узгодженість роботи мовнослухового та мовнорухового аналізаторів.

Отже, до першою серії завдань увійшли *ритмічні вправи* (Додаток X 1), метою яких був розвиток темпо-ритмічних характеристик (у немовленнєвому плані) у поєднанні з формуванням навичок прямого наслідування.

У процесі виконання вправи логопед читав вірш, а дітям необхідно було послухати й відповідно відстукати у долоні чи відтупотіти за наслідуванням заданий ритмічний малюнок. Також завдання повторюють із залученням дітей до театральних-рухливих ігор, тобто поєднуючи відтворення ритму з рухами відповідно до змісту віршованого тексту.

У наступній вправі дитині пропонувався ритмічний малюнок у супроводі мелодій різного темпу. Для полегшення завдання можна запропонувати ритмічні схеми (відтворення ритмічного малюнку шляхом викладання паличок на столі чи фланелеграфі) [127, С.188-189].

*Друга серія* завдань мала на меті розвиток навичок виразної експресії у вербальній та невербальній формі.

Отже, перша вправа «*Оркестр*» пропонувалася з метою розвитку навичок виразності у невербальній формі та вимагала від дитини відстукати ритм у долоні (ложками, брязкальцями чи іншими музичними інструментами) у відповідності до темпо-ритмічної характеристики запропонованої мелодії (швидко-повільно; довго-коротко, тихо-голосно).

*Другим завданням* постала *гра-драматизація «Актор»* [137] (Додаток X 1), що поєднує розвиток артикуляційної та мимічної моторики. Отже, метою даної вправи постали діагностика та розвиток узгоджених дій паралінгвістичних засобів та виразного мовлення, удосконалення та автоматизація вимови звуків.

Отже, після аудіювання віршів-утішок дітям пропонувалося ще раз прослухати їх із наданням зразку відтворення змісту паралінгвістичними засобами. У подальшому, у процесі розповіді утішок логопедом, діти самостійно мали відтворити зміст віршованих рядків паралінгвістичними засобами, супроводжуючи їх емоційно забарвленими вигуками чи звукокомплексами.

### ***Розвиток слухової уваги***

Даний напрям корекційної роботи органічно поєднував у собі розвиток координації між мовленнєвою та руховою сферами.

Дітям пропонувалась серія ігор (Додаток X 1), що мала на меті розвиток слухової уваги (вчити прислуховуватися до змісту віршів та пісень), формування вмінь відтворювати зміст літературних творів використовуючи вигуки та різні рухи, удосконалення темпо-ритмічного чуття, як передумови розвитку просодичної сторони мовлення.

Якщо діти виявляли труднощі відтворення вигуків за звуковим складом, пропонувалася додаткова робота, направлена на розвиток звукового аналізу та синтезу запропонованих матеріалів із використанням набірної тканини та букв.

### ***Підготовка до сприймання та аналізу витворів художнього мистецтва***

На даному етапі корекційно-розвивальної роботи найбільш доцільним є підготовка до сприймання музичних творів та образотворчого мистецтва. У процесі такої роботи у дітей формується позитивне ставлення до музики та образотворчого мистецтва, бажання виявляти пов'язані з ними емоції.

Таким чином, дітям пропонувалися дві серії завдань, кожна з яких спрямована на підготовку до музично-мовленнєвої та образотворчо-мовленнєвої діяльності.

За дослідженнями О. Лурії, музичні заняття перш за все впливають на перший та третій функціональні блоки мозку, тобто блок регуляції тону та бадьорості та блок програмування і контролю складних форм діяльності.

*Перша серія завдань* спрямована на діагностику та розвиток розуміння емоційного навантаження змісту музичних творів, формування вміння співвідносити музичні твори з власними емоційними переживаннями. У дану серію увійшли наступні ігри.

*Гра «У країні звуків»* (Додаток X 1) пропонувалася з метою формування та уточнення уявлень дітей про звуки, їх розрізнення за характеристиками гучності, тривалості, висоти, поділ на немовленнєві та мовленнєві, розвиток слухової уваги, інтонаційної сторони мовлення, вміння імітувати емоції суму та радості за наслідуванням.

Дитяча народна гра *«Перепілочка»* (Додаток X 1) адаптована для дітей із недорозвитком мовлення.



*Метою* даної гри була діагностика та розвиток слухової уваги, вміння розрізняти емоційне навантаження змісту музичних творів та співвідносити їх із власними емоційними переживаннями, удосконалення навичок вираження одержаних емоцій через паралінгвістичні засоби мовлення.

Також дітям пропонувалося прослуховування музичних творів різних жанрів з *метою* навчання розрізненню емоційного навантаження змісту музичних творів та співвіднесення його відповідними ситуаціями. Під час прослуховування дітей запитували: «Що це за музика? Що будемо робити?».

У *другу групу* завдань увійшли ігри та вправи, спрямовані на діагностику та розвиток емоційного відгуку на твори образотворчого мистецтва, розвиток уваги, фантазії, активності.

О. Захаров, Р. Хайкін, М. Чистякова та інші зазначають, що твори образотворчого мистецтва виступають допоміжними засобами спілкування, допомагають навчити дітей адекватно сприймати та виражати емоції, широко застосовуються з лікувальною психокорекційною метою [155].

Таким чином, *першою* пропонувалася «*Гра у плями*» (Додаток X 1) з *метою* формування емоційного відгуку на кольорову гаму, як засіб вираження власного емоційного переживання, розвитку уваги, фантазії, активності. Дана гра мала декілька варіантів (Додаток Ж).

*Другим* завданням даної серії постала *вправа «Міміка у малюнках»* (Додаток X 1) (М. Чистякової), що пропонувалася з *метою* діагностики та розвитку вміння розглядами малюнки, співвідносити їх із емоційними переживаннями, розвитку сукцесивних та симультанних процесів. Дана гра мала декілька варіантів (Додаток Ж).

*Наступним* завданням постала *вправа «Пантоміма у малюнках»* (М. Чистякової), *метою* якої були діагностика та розвиток навичок впізнання пантоміми заданого емоційного переживання через малюнок. Вправа теж має декілька варіантів (Додаток X 1).

***Формування лексичної складової емоційно-оцінної лексики в імпресивному мовленні***

Даний напрямок корекційно-розвивальної роботи передбачає виконання серії вправ, що пропонуються з *метою* розвитку здатності розуміти назви емоційних переживань (радіти, сумувати, дивуватися, лякатися та ін..).

Засобом досягнення мети постала образотворчо-мовленнєва діяльність (робота з піктограмами та малюнками). Необхідно зазначити, що даний напрям корекційно-розвивальної роботи доцільно починати лише після підготовки дітей до сприймання та аналізу творів образотворчого мистецтва.

*Перша вправа «Впізнай мене»* мала на меті діагностику та розвиток імпресивного словника слів-дій, що позначають емоційні переживання. Для виконання вправи дитині пропонувалися піктограми чи малюнки та *інструкція*: «Покажи хто радіє, сумує ...».

За умови виконання попередньої вправи пропонувалася *друга «Що я роблю?»* з *метою* діагностики та розвитку розуміння назв емоційних переживань знайомих казкових героїв. У процесі виконання вправи діти підбирали до піктограм зображення знайомих казкових персонажів.

*Третьою* була запропонована *вправа*, що містила незакінчені речення та інструкцію: «Підними малюнок, що підходить». Вона пропонувалася з *метою* діагностики та розвитку розуміння природи виникнення емоційних переживань та їх асоціації з життєвою ситуацією. За методикою, логопед демонстрував дітям малюнок та повільно промовляв речення з зупинкою вкінці, а діти для закінчення речення піднімали піктограму відповідної назви емоційного переживання. Речення пропонувалися у двох варіантах:

«Коли мені сниться вовк, я...(боюсь). Я боюсь, коли мені сниться ... (вовк)»; «Коли я отримую подарунок, я ...(радію). Я радію, коли отримую ...» та ін.

Таким чином, у відповідності до мети даного етапу корекційно-розвивальна робота буде спрямована на формування:

- *комунікативної компетенції*;
- формування мотиву до спілкування, стимулювання до використання невербальних засобів комунікації;
- розвиток слухової уваги, мовленнєвого слуху та мовленнєвої пам'яті;

- навчання розумінню емоційного навантаження змісту музичних, образотворчих та літературних творів, формування вміння співвідносити їх із власними емоційними переживаннями;

*- паралінгвістичної компетенції:*

- діагностика та розвиток здатності розуміти та використовувати жести, міміку та пантоміму з метою вираження почуттів;

- формувати вміння встановлювати характерні риси у мімічних та пантомімічних вираженнях емоційних станів, визначення відмінності міміки та пантоміми у порівнянні декількох емоцій та їх відтворенні через аплікацію;

*- лінгвістична компетенція:*

- просодична складова – діагностика та розвиток слухової уваги та пам'яті, здатності розрізняти та відтворювати мовленнєві та немовленнєві звуки за гучністю, тривалістю, швидкістю повторення, співвідносити їх із позитивним чи негативним забарвленням, формування мовно-рухових навичок прямого наслідування у поєднанні з розвитком темпо-ритмічних здібностей (у немовленнєвому плані);

- лексична складова – діагностика та розвиток імпресивного словника (розуміння слів-назв емоційних переживань), формування вербальних асоціативних зв'язків емоційних переживань із знайомими життєвими ситуаціями.

На даному етапі, як засіб формування емоційно-оцінної лексики, використовувалися всі види художньо-мовленнєвої діяльності. Але необхідно зазначити, що для дітей із різним рівнем мовленнєвого недорозвитку вона мала різні рівні реалізації (перцептивний чи практичний, репродуктивний чи творчий).

На нашу думку, найбільш доцільним засобом для дітей, що мають перший рівень мовленнєвого недорозвитку, є образотворчо-мовленнєва та театральні-ігрова діяльності, а музично-мовленнєва та літературно-мовленнєва діяльності використовувалися переважно для дітей, що мають вищі рівні розвитку мовлення.

У образотворчо-мовленнєвій діяльності застосовувалися такі прийоми та методи: показ, пояснення вчителя, розглядання, домальовування та конструювання.

У музично-мовленнєвій діяльності переважали такі прийоми та методи: прослуховування музичних творів, заучування ритмів, формування елементарних навичок гри на музичних інструментах, музичні ігри та вправи.

У літературно-мовленнєвої – слухання (аудіювання), бесіди та вправи.

У театральній-ігровій – показ дорослим та споглядання дитиною інсценувань до змісту літературного твору, вправи на його відтворення, ігри-інсценування з вербальним супроводом та без нього [22].

Отже, ефективність дослідницько-адаптаційного етапу передбачала органічне поєднання рецептивного рівня літературно-мовленнєвої та творчого рівня музично-мовленнєвої та театральній-ігровій діяльності.

**Корекційно-діяльнісний етап** тривав 4, 5 місяці. Його *мета* полягає у формуванні мовленнєвих та комунікативних умінь. Відповідно до мети, *змістом даного етапу* виступило формування всіх складових емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності.

Корекційно-діяльнісний етап поділявся на декілька періодів. Ці періоди характеризувалися спільними та специфічними завданнями, спрямованими на досягнення загальної мети даного етапу.

Отже, можна виділити такі *спільні завдання* всіх періодів корекційно-діялісного етапу:

- удосконалення навичок емоційного спілкування з використанням паралінгвістичних засобів;
- корекція та розвиток слухової уваги на розрізнення і відтворення засобів виразності мовлення.

*Спільні напрямки діяльності:*

- удосконалення навичок використання у спілкуванні паралінгвістичних засобів;
- розвиток слухової уваги;
- розрізнення інтонаційного забарвлення вигуків, слів та фраз (Додаток X 2).

Кожний напрямок корекційно-розвивальної роботи відпрацьовувався в органічній єдності з іншими (наприклад, просодичні компоненти мовлення відпрацьовувалися разом

із паралінгвістичними засобами), що забезпечувалось достатньою кількістю повторень вивченого матеріалу у різних ситуаціях, формуванням мовлення як системи.

### ***Розвиток паралінгвістичних засобів спілкування***

*Метою* даного напрямку корекційно-розвивальної роботи було вдосконалення та розвиток навичок використання паралінгвістичних засобів спілкування шляхом залучення дітей до літературно-мовленнєвої та активної театральнo-мовленнєвої діяльності.

Усі вправи проводилися відповідно послідовності роботи над лінгвістичною складовою емоційно-оцінної лексики (позитивна (радість, інтерес, мрія), негативна (сум, страх, переляк, образа) та нейтральна (роздуми, здивування).

У процесі виконання вправ ми також мали можливість розвивати мотиви мовленнєвої діяльності та формувати комунікативні наміри.

*Першими* пропонувалися ігри, які мали на *меті* формування розуміння емоційних станів та переживань інших людей та живих істот, що передаються через пантоміму, жести та міміку, а також для удосконалення слухової уваги та пам'яті.

У процесі ігор дошкільників стимулювали рухатися відповідно до змісту віршованих рядків.

Відповідно, були запропоновані такі ігри: **«Турботлива мама гусочка»**, **«Курчата на прогулянці»** та **«Король Боровик гнівається»** (Додаток X 2).

Після першої серії вправ, із *метою* уточнення уявлень про природу виникнення кожного емоційного стану чи переживання, ми пропонували дітям *наступну серію завдань* - вправи на *інсценування проблемних ситуацій* (Додаток X 2).

Виконання даних вправ передбачало таку послідовність роботи: логопед повідомляє назву вправи та ситуації, в яких народжуються відповідні до назви переживання; демонстрація логопедом зразку передачі емоційних станів, що вивчаються за допомогою паралінгвістичних засобів, інсценування проблемних ситуацій.

Після вправ на інсценування проблемних ситуацій ми пропонували розігрування *етюду «Три бажання»*, *метою* якого було закріплення навичок вираження власних бажань паралінгвістичними засобами, уточнення розуміння цих засобів при умові їх використання оточуючими, формування навичок узгодженого використання вербальних та невербальних засобів у процесі спілкування.

У ході гри кожна дитина отримувала завдання показати за допомогою міміки, пантоміми та жестів свої три мрії-бажання. Отже, *інструкція* така: «Покажи свої мрії-бажання». Інші діти намагалися їх відгадати (відгадка може бути вербальною чи у вигляді малюнку).

За умов успішного виконання даного завдання пропонувалося повторне розігрування етюдів із вербальним супроводом у залежності від мовленнєвих можливостей дитини.

*Останнім завданням була гра «Сам скажу - сам покажу»* (Додаток X 2), що передбачала розігрування мімічних та пантомімічних етюдів із метою розвитку розуміння ступенів нарощування емоційного стану (Додаток Ж).

У подальшому проводилася робота над узгодженням набутих навичок та просодичної стороною мовлення – стимулювання дітей до самостійного добору вигуків відповідного емоційного забарвлення.

***Корекція та розвиток слухової уваги з метою розрізнення і відтворення засобів виразності мовлення (просодичні характеристики)***

Даний напрямок корекційно-розвивальної роботи передбачає виконання серії завдань із метою розвитку слухової уваги, направленої на розрізнення та відтворення інтонаційного забарвлення вигуків, слів, фраз.

Також вигуки, слова та фрази подавалися дітям у вигляді табличок. Для дітей із аферентною формою моторної алалії ми обов'язково пропонували вправи на звуко-буквений аналіз матеріалів табличок із метою попередження та подолання літеральних парафазій.

*Першою* пропонувалася гра «*Хто це сказав?*» (Додаток X 2). Її метою був розвиток слухової уваги та навичок розрізнення емоційного забарвлення вигуків, слів, фраз.

У процесі гри логопед пропонував фото або малюнок та до кожного з них зразок вигуку чи слова, що виражають певне емоційне забарвлення та оцінку зображеної на малюнку ситуації. Перед дитиною розкладалися фото чи малюнки та надавалася *інструкція*: «Послухай! Знайди хто це сказав». Логопед повторював зразок вигуку чи

слова з відповідною інтонацією, а дитина співвідносила їх із запропонованими фото чи малюнками.

У даній вправі вигуки, слова та словосполучення, які виражають різне емоційне забарвлення, відпрацьовувалися по чергово .

Другим завданням була гра *«Клоун»*, що пропонувалася з метою формування навичок відтворення емоційного забарвлення вигуків, слів, фраз.

Дитині пропонувалося послухати, як вимовляється окремий вигук, його серія чи слово. У подальшому дитина впізнавала емоційне забарвлення інтонації та піднімала відповідну піктограму емоційного переживання.

Після виконання даної частини завдання на уточнення розуміння сюжетів на малюнках, дитині необхідно було відгадати, хто з персонажів може так вигукувати та відтворити їх у власному мовленні: «ОХ, ох, ох!» «Ах, ах, ах!» та ін. Послідовність роботи над вигуками така: одночасне промовляння з логопедом, відображувальне та самостійне промовляння.

*Інструкції* до завдання були такими: «Послухай як звучить слово? Який у нього настрій? – підними малюнок. Хто це сказав? Покажи та повтори.»

Останнім, *третьім завданням*, була *вправа «Відлуння»*, що мала на меті розвиток слухової уваги та навичок наслідування у мовленнєвому плані. За методикою дитині пропонувалося послухати склади, що вимовлялися у будь-якій послідовності (ма-па, ма-па-па, та-та-та і ін.) зі зміною наголошеного складу. *Інструкція* для цього завдання така: «Послухай і повтори».

З метою розвитку темпо-ритмічних характеристик мовлення, удосконалення його плавності з акцентом на наголошеному складі, у відповідності до ритмічного малюнку слів, та для розвитку інтонаційної виразності мовлення, ми пропонували наступну *серію вправ «У театрі»* (Додаток X 2), залучаючи дітей до театральної діяльності у непрякій формі (через іграшку, з маскою та ін.).

Розглянемо *спеціальні завдання* кожного періоду корекційно-діяльнісного етапу.

*Спеціальні завдання I періоду*: формування лексичної складової емоційно-оцінної лексики, що відображає назви емоційних станів, переживань та ознак в імпресивному та експресивному мовленні; розвиток асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики через

колір та звук засобами музично-мовленнєвої та образотворчо-мовленнєвої діяльностей; удосконалення виразності мовлення у роботі з художньою літературою.

*Напрямки діяльності:*

- формування лексичної складової емоційно-оцінної лексики;
- розвиток асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики;
- удосконалення виразності мовлення.

***Формування лексичної складової емоційно-оцінної лексики в імпресивному та експресивному мовленні.***

*Метою* даного напрямку корекційно-розвивальної роботи постали: збагачення експресивного та удосконалення імпресивного словника емоційно-оцінної лексики, що представлений різними частинами мови, розвиток розуміння даної лексики через картки-символи, формування первинних навичок практичного використання слів-символів.

*Вправа перша* пропонувалася з *метою* збагачення експресивного словника словами-діями, що позначають емоційні переживання та передбачала вивчення карток-символів для їх позначення (Додаток X 2).

*Вправа друга* пропонувалася з *метою* збагачення імпресивного та експресивного словників словами-ознаками, що позначають емоційні стани, вивчення карток-символів, для їх позначення.

Для досягнення мети дітям пропонувалися ті ж фото, але інша *інструкція*: «Покажи, хто радісний або веселий (сумний, злий, здивований, переляканий)». До вибраних фото діти добирали картки-символи, які містили додаткову позначку - хвилясту лінію.

Для формування експресивного словника *інструкція* мала такий вигляд: «Який хлопчик?»

*Вправа третя* пропонувалася з *метою* збагачення імпресивного та експресивного словника словами-назвами, що означають емоції, вивчення карток-символів, для їх позначення.

У процесі гри діти до фото підбиралися картки-символи з додатковою позначкою - однією прямою лінією.



*Четверта вправа* пропонувалася з метою удосконалення та закріплення розуміння значення слів, що належать до різних частин мови. Для досягнення мети перед дітьми розкладалися картки з зображенням піктограм, що підкреслювалися різними лініями у відповідності до частини мови.

Дітям пояснювалося, що коли питають «Який?» треба відшукати картки з хвилястими лініями, якщо запитують «Що робить?» – картки з двома прямими лініями, та на запитання «Що відчуває?» - картки з однією прямою лінією.

Для першого варіанту вправи пропонувалася така *інструкція*: «Слухай запитання та знайди всі необхідні картки.» Відповідно до запитання діти відшукували картки з необхідними позначками.

Для другого варіанту вправи пропонувалася така *інструкція*: «Покажи картку «веселий», а де «веселитися» та ін. До кожної емоції пропонувалося 2-3 картки, а згодом вводилися картки з протилежним значенням за ознакою позитивних чи негативних емоцій.

Для закріплення набутої навички в експресивному мовленні дітям пропонувалося назвати вибрані картки. Важливим є показ зразку відповіді логопедом із більш гучнішою і уповільненою вимовою суфіксів та закінчень, що виконують словотворчу функцію.

*П'ята вправа* мала на меті закріплення навичок розуміння емоційно-оцінної лексики, що виражена різними частинами мови, та їх називання.

Перед дитиною викладалися на кожну частину мови по 5 карток-символів. Ці картки мали одну пряму лінію для слів-назв, дві прямі лінії для слів-дій та хвилясту лінію для слів-ознак. Дитина вибирала картку, відповідну до змісту запропонованого речення. Отже, пропонуючи дітям запитання, що вимагають відповіді словами-діями, ми пропонували лише набір піктограм із позначкою двох прямих ліній. Зі зміною комплексу запитань змінювався набір піктограм із позначками.

*Інструкція*: «Підбери та назви картку, щоб закінчити речення»:

- перший комплекс вимагав відповіді словами-діями: «Коли мені дарують подарунки, я ... (що роблю?)», «Коли я довго сиджу один, я ...», «Коли я бачу диво (фєєрверк), я ...», «Якщо мене штовхати, я ...», «Коли у кімнаті темно, я ...» та ін.

- другий комплекс вимагав відповіді словами-ознаками: «Коли на вулиці біжить великий пес, я дуже ... (який?)» та ін.

- третій комплекс вимагав відповіді словами-назвами: «Коли мене хвалять, я відчуваю... (що?)», «Коли мене сварять, я відчуваю ...» та ін.

Для формування експресивного словника у даній вправі *інструкція* мала такий вигляд: «Підбери картку та назви її, щоб закінчити речення». Кожна з запропонованих ситуацій підкріплювалася наочністю, а для дітей із нижчими мовленнєвими можливостями супроводжувалася додатковим поясненням.

### ***Розвиток асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики***

З метою формування асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики ми підібрали дві серії вправ відповідно до засобів корекційно-розвивальної роботи. Такі вправи ми вводили у логопедичне заняття як фізичні хвилинки та як організаційну частину заняття.

Перша серія вправ мала на *меті* формування асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики засобом музично-рухливих ігор.

Отже, *перша вправа* даної серії передбачала прослуховування музичних творів та співвіднесення їх із певними емоціями. Для цього дітям пропонувалося прослухати музичні твори різних жанрів: колискові, марш, вальс та ін. *Інструкція*: «Послухай, яка це музика? Покажи свої відчуття від музики власними рухами. Знайди картку з відповідним зображенням.»

*Друга вправа* для досягнення мети передбачала тренування дитини у виборі музичного твору для вкладання ляльки спати, для параду солдатів, танцю хлопчиків із дівчатками. *Інструкція*: «Послухай мелодію. Покажи її настрої власними рухами. Для чого ця музика?» Корисним також у даній вправі може бути мовленнєвий супровід, що стимулює дитину до творчості, долає комунікативний негативізм та удосконалює просодичну сторону мовлення. У відповідях логопед стимулює дітей до формування порівнянь типу: «схоже на грім або звучить як грім (як спів пташок, як плач...)» шляхом звернення уваги до малюнків.

*Третя вправа* (Додаток X 2) передбачала самостійне пригадування та відтворення дитиною мелодії, що найбільше підходить, на її думку, до вибраної піктограми чи фото з

певним емоційним переживанням. Це найбільш творча вправа, що вимагає достатньої слухової та рухової пам'яті та певного рівня вже сформованих асоціативних зв'язків.

Додатково, у процесі виконання вправи, розвивалася дрібна моторика, мовленнєве дихання - плавність та тривалість видиху.

*Друга серія* вправ мала на меті формування асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики засобами образотворчо-мовленнєвої діяльності.

*Перша вправа* (за методикою В. Шмідта) передбачала розвиток асоціативних зв'язків між лініям різної конфігурації (пряма та крива лінії, закарлючки), які ми поєднали з різними кольорами та певними емоційними станами.

*Інструкція:* «Подивись, яка це лінія? На що схожа? Що відчуває ця лінія?» або «Яка вона, весела чи сумна (вередлива, здивована, ображена та ін.)?»

У відповідях логопед стимулював дітей до формування порівнянь типу: «Лінія, мов рівненька доріжка (мов спинка сердитого котика, мов зуби вовка, мов пташка та інше)» шляхом звернення уваги до предметів оточення чи до малюнків.

Такі вправи ми закріплювали як у самостійному, так і колективному малюнках, а також рекомендували вихователям використовувати у фізичних хвилинках та як підсумковий етап занять.

*Друга вправа* передбачала домальовування вивчених карток-символів з метою формування навичок розрізнення мімічного вираження емоцій, та пояснення дитині зміни їх значення від інтенсивності фонового кольору.

Для досягнення мети дітям пропонувалися такі види робіт: повторення розуміння назв, для дітей із більшими мовленнєвими можливостями називання емоційних станів за фото та піктограмами; дітям пропонувалися піктограми без таких елементів: брови, очі, рот (*Інструкція:* «Намалюй веселе (сумне, зле, здивоване, перелякане) обличчя»); узагальнення відмінних рис у мімічному вираженні різних емоцій у вербальній та невербальній формі (Наприклад, невербальна форма – логопед пропонує варіанти елементів, що відсутні, дає їх характеристику (очі великі та круглі, очі малі овальні; куточки ротика підняті вгору, опущені вниз, рівні, ротик округлений маленьким колом чи великим; брови підняті чи опущені, наближені та ін.), а діти підбирали відповідну піктограму; вербальна форма – діти описували форму та положення домальованих

елементів, ще раз називаючи зображений емоційний стан (у залежності від мовленнєвих можливостей це мало вигляд стислого опису словосполученням типу: «куточки ротика підняті...»), або як звіт про виконану роботу: «Я маю великі круглі очі»); дитині пропонувалися пари піктограм із різною інтенсивністю фонового кольору та поясненням: «Чим інтенсивніший колір, тим сильніше почуття» (*Інструкція*: «Покажи де веселий, а де найвеселіший?» та інше).

У процесі надання інструкції логопед виділяв силою голосу слово «най» та підкріплював його пантомімічними засобами.

### ***Удосконалення виразності мовлення***

Даний напрямок корекційно-розвивальної роботи ґрунтувався на залученні дітей до активної літературно-мовленнєвій діяльності (ігри-забавки, утішки, дражнилки, пісеньки та ін.) у поєднанні з розвитком рухового аналізатора у процесі застосування рухливих ігор.

Важливим для формування виразного мовлення є усвідомлення дитиною значення слова та варіантів його інтонації у різних ситуаціях спілкування, а також відпрацювання ритмічного малюнку слова. Для цього ми проводили ввідну *бесіду «Золоте слово»* (Додаток X 2), що дозволила формувати уявлення про слово, як носій інтонації. Після неї пропонувалися такі *вправи*:

- *перша* вправа мала *мету* навчити розрізняти та відтворювати інтонацію перерахування, що активізується у процесі застосування паралінгвістичного засобу пантомімі. Таким чином, дитині пропонувалося повторити текст пісеньки (як вірш Додаток X 2) із відтворенням її змісту паралельно за логопедом засобами пантомімі, потім самостійно, а згодом проспівуючи;

- *друга* вправа пропонується з *метою* навчання розрізненню та відтворенню питальної, розповідної та інтонації звернення.

Перший раз дитині пропонувалося уважно слухати запропоновані вірші. Потім текст кожного вірша повторювався дітьми разом із логопедом. Якщо дитина впоралась, то організовувалася гра-інсценування за змістом віршів.

Для дітей із нижчими мовленнєвими можливостями, для удосконалення виразності мовлення, корисними стали *ігри-забавки* (Додаток X 2). Розігруються вони по 3-4 рази кожна, з використанням наочності та активної діяльності дитини.

Отже, робота з використання ігр-забавок має таку послідовність: перший раз педагог читає, розповідає і показує іграшки чи дії за змістом; поступове залучення дитини до повторення окремих слів, дій; останній раз розігрування забавки дитиною самостійно, виконуючи дії, повторюючи слова, вирази, або навіть текст [21, с.116].

#### *Спеціальні завдання II періоду:*

- закріплення назв емоційних станів та навичок їх вираження в органічній єдності з просодичними характеристиками мовлення, з використанням міміки та пантоміми засобами літературно-мовленнєвої діяльності;
- розвиток навичок наслідування з елементами самостійності, як передумов до розвитку відображувального та творчого мовлення;
- формування емоційно-оцінної лексики граматичною системою словотвору в імпресивному та експресивному мовленні (за допомогою демінутивних суфіксів);
- поширення асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики (у тому числі й антонімічних);
- підготовка до побудови фрази за допомогою карток-символів (формування первинних навичок складання простих синтаксичних конструкцій);
- розвиток діалогічного мовлення з використанням емоційно-оцінної лексики.

#### *Напрямки діяльності:*

- удосконалення просодичної та лексичної складових емоційно-оцінної лексики;
- розвиток граматичної складової;
- формування асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики;
- формування первинних умінь будувати фрази за допомогою карток-символів;
- стимулювання дітей до діалогічного мовлення.

#### ***Удосконалення просодичного компоненту мовлення***

*Мета* даного напрямку корекційно-розвивальної роботи полягала в удосконаленні стверджувальної та заперечної інтонації відповідей, інтонації жалоби, прохання, наказу, страху, радості [21], [127, С.188-189] на матеріалі *спеціальних мовленнєвих вправ*, що

передбачали участь дитини у розігруванні коротких сценок із діалогом (театрально-ігрової та театрально-мовленнєвої діяльності), у міні-інсценуваннях діалогів казок та віршів, що стимулюють до розумової, мовленнєвої та емоційної активності [135, с.53, с.61] (Додаток Х 2).

Даний вид роботи вимагав певної підготовки: нагадування та аналіз змісту казок у процесі бесіди, розподіл ролей та вивчення реплік, одночасне, відображувальне та самостійне відтворення реплік. Також підчас інсценувань ми стимулювали дітей із більшими мовленнєвими можливостями (II та III рівень недорозвитку мовлення) до коментарів та пояснень у доступній формі, власних дій та подій, що відбуваються у художньому творі (ніби слова автора). Даний прийом *розвиває навички наслідування з елементами самостійності*.

### ***Розвиток асоціаційних зв'язків емоційно-оцінної лексики засобами образотворчо-мовленнєва діяльність***

*Метою* даного напрямку корекційно-розвивальної діяльності ми визначили формування навичок утворення іменників від дієслів, їх закріплення в експресивному мовленні, підготовку до побудови фрази.

Для досягнення мети ми запропонували серію вправ.

*Перша вправа-гра «Розмальовки»* (Додаток Х 2) пропонувалася з *метою* уточнення розуміння назв дій емоційних переживань та закріплення асоціації кожної емоції з певним кольором.

*Друга вправа «Малювання людини»* пропонувалася з *метою* уточнення відмінностей пантоміми для передачі кожного емоційного переживання, стимулювання навичок наслідування з елементами самостійності на матеріалі вербального звіту про виконані дії; розвиток уваги.

З метою досягнення мети дитині пропонувалися декілька варіантів піктографічних зображень пантоміми різних емоційних переживань. Вони відрізнялися ступенем завершеності малюнку: перший варіант мав пунктирне зображення характерних положень частин тіла, другий варіант відрізнявся частковою відсутністю зображення однієї з частин тіла, третій варіант передбачав самостійне домальовування пантомімних рухів за проханням логопеда. При домальовуванні ми стимулювали дитину до називання

зображеної пантомімою дії та за запитанням «Що ж відчуває така людина?», вчили називати емоції, змінюючи дієслово на іменник. Всі емоційні стани у роботі з зображеннями пантоміми відпрацьовувалися за аналогією.

***Формування первинних умінь будувати фрази за допомогою карток-символів.***

З метою підготовки дитини з моторною алалією до побудови фрази за допомогою карток-символів ми запропонували серію вправ.

У процесі виконання їх важливо звертати увагу дитини на послідовність слів у словосполученні (прикметник + іменник; іменник + дієслово) та стимулювати до їх вербалізації.

Отже, перед початком роботи необхідно актуалізувати знання дітей про назви карток-символів із врахуванням позначок, що визначають приналежність кожного символу до частини мови. Також дітей знайомлять з схемами словосполучень визначеного типу, формують навички розуміння кожної складової запропонованої схеми, застосовуючи прийом запитань та відповідей (наприклад, «Який хлопчик?» – «Веселий».) При цьому логопед показує відповідну складову запропонованої схеми. Не менш важливим є поєднання даного прийому з раніше згаданим прийомом симулювання дітей із алалією до ехолалічного повторення запитання та відповіді за логопедом.

*Перша* вправа пропонувалася з метою розвитку розуміння словосполучення типу: «весела дівчинка» або «хлопчик боїться», побудованих за допомогою карток-символів.

Для досягнення мети ми пропонували дітям малюнки та показували зразок поєднання двох символів у словосполучення, співставляючи його зміст із емоційним навантаженням ілюстрації. Після складання словосполучень логопедом малюнки прибиралися. Згодом ми у довільній послідовності пропонували малюнки та складені словосполучення й стимулювали дітей до їх співвіднесення.

Якщо перша вправа виконувалася успішно, дітям пропонувалася *друга вправа*, що мала на меті навчити самостійно будувати словосполучення за допомогою карток-символів. З цією метою ми пропонували дітям самостійно вибрати картки-символи та скласти з них словосполучення до запропонованого малюнку. У процесі виконання вправи ми надавали таку допомогу: запитання до змісту малюнку, що передбачали

відповідь, яку діти будуть позначати карткою-символом («Хто зображений на малюнку?», «Знайди картку!», «Що робить ...?», «Який ...?», «Знайди картку!»)

### ***Удосконалення навичок використання емоційно-оцінної лексики в експресивному мовленні***

Даний напрямок діяльності передбачав виконання дітьми серії мовленнєвих вправ (Додаток X 2) із залученням їх до образотворчо-мовленнєвої діяльності.

*Вправа перша* мала на меті формування навичок використання емоційно-оцінної лексики у фразовому мовленні шляхом підбору найбільш вдалого слова для закінчення речення, та навички встановлення причинно-наслідкових зв'язків у природі виникнення певної емоції.

*Наступною була вправа «Пригода у лісі»* (Додаток X 2), що пропонувалася з метою формування навичок використання емоційно-оцінної лексики у фразовому мовленні при складанні розповіді за серією сюжетних малюнків, стимуляції дітей до діалогічного мовлення, висловлювання оцінних суджень стосовно вчинків головних героїв твору.

При виконанні даного завдання нами було визначено такі рівні допомоги дітям: повторне читання твору з аналізом кожного речення; надання зразку відповіді; відображувальне повторення відповіді чи змісту художніх творів за дорослим.

### ***Розвиток граматичної складової емоційно-оцінної лексики***

*Метою* даного напрямку корекційно-розвивальної роботи постало формуванням емоційно-оцінної лексики за допомогою демінутивних суфіксів.

Отже, *перша вправа «Ласкаві імена»* (за П. Лосевою) пропонувалася з метою розвитку розуміння значень пестливих форм іменників та розвиток слухової уваги з метою виявлення наявності у словах словотворчих афіксів. Для цього пропонувалися парні предметні малюнки, які відрізнялися розміром (великі та малі) та виглядом (малюнок із чіткими контурами та пунктирними). *Інструкція* пропонувалася така: «Покажи де будинок, а де будиночок» та ін. Слова в інструкції вимовлялися дещо уповільнено з акцентом на флексії, що несуть демінутивне значення.



Якщо діти виявляли достатній рівень розуміння слів з демінутивними афіксами, ми організовували гру-забавку з використанням елементів рухливої гри у процесі реалізації кінезіологічної програми.

Наступною пропонувалася народна дитяча *гра-забавка «Печу-печу хлібчик»* (Додаток X 2), що мала на *меті* удосконалення навичок розуміння та використання слів із демінутивними суфіксами, формування навичок відчуття зміни змісту художнього твору та його лексики (іменників та прикметників) від наявності демінутивних суфіксів. Дана вправа дозволяє удосконалити виразність мовлення.

*Третя вправа* (Додаток X 2) мала ту ж *мету*, але передбачала залучення дитини до літературно-мовленнєвої діяльності з використанням творів жартівливого змісту та стимулювала до розвитку діалогічного мовлення.

*Четверта вправа* пропонувалася з *метою* розуміння значень пестливих форм прикметників та їх використання у експресивному мовленні. Для досягнення мети дітям пропонувалися парні предметні малюнки, що відрізнялися розміром, але мали спільну ознаку: колір чи форму.

*Інструкція:* «Що тут мале - маленьке, червоне - червоненьке, кругле - кругленьке?».

Якщо діти виявляли розуміння пестливих форм прикметників, їм надавалася наступна *інструкція:* «Яке це яблуко, а яблучко?» Важливо стимулювати відповідь у вигляді словосполучення, застосовуючи прийом замальовування відповіді.

### ***Робота над розвитком антонімічними відношень між словами***

Робота над оволодіння антонімічними відношеннями відбувалася на матеріалі піктограм, ілюстрацій, оповідань, творчих завдань.

*Мета* даного напрямку корекційно-розвивальної діяльності: збагачення емоційно-оцінної лексики шляхом формування навичок розуміння антонімічних зв'язків, навчання дітей аналізувати та оцінювати свої вчинки та вчинки інших, розвиток уваги, спостережливості, виховування навичок емпатії.

Для формування розуміння антонімічних зв'язків дітям пропонувалися *вправи-ігри «Слова посварилися», «Скажи навпаки», «Лото»* на матеріалі оповідання «Що таке добре і що таке погано» (Додаток X 2). Отже, ми стимулювали дітей підбирати малюнки з протилежним змістом, пропонуючи позитивні та негативні зображення. Також

заохочували дітей давати вербальну характеристику вчинків героїв за сюжетними малюнками.

*Останнім* у даному напрямку корекційно-розвивальної діяльності було *творче завдання*, що пропонувалося з метою формування у дитини навичок оцінки вчинків оточуючих.

*Спеціальні завдання III періоду:*

- удосконалення лексичної та граматичної складових емоційно-оцінної лексики та формування навичок їх практичного використання;

- робота над збагаченням емоційно-оцінної лексики шляхом формування синонімічних асоціативних зв'язків;

- розвиток граматичної складової емоційно-оцінної лексики з використанням пейоративних суфіксів та їх диференціація від демінутивних;

- удосконалення навичок побудови фрази з використанням емоційно-оцінної лексики за допомогою карток-символів;

- розвиток діалогічного та стимулювання до монологічного мовлення.

*Напрямки діяльності:*

- удосконалення лексичної та граматичної складових емоційно-оцінної лексики;
- стимулювання навичок їх використання у діалогічному та монологічному мовленні;
- формування асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики (Додаток X 2).

***Розвиток асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики***

На даному етапі корекційно-розвивального навчання ми мали декілька цілей.

Першою постала *мета* формування навичок розуміння ступеня порівняння прикметників, семантичне значення інтенсивності емоційного стану яких змінювалося від наявності у них словотворчих афіксів із емоційним змістом. Успішність досягнення мети забезпечувалась залученням дітей до образотворчо-мовленнєвої діяльності.

Отже, для досягнення мети ми запропонували серію ігор (Додаток X 3):

- *гра «Відгадайка»*, у процесі якої дитина відгадувала за картками-символами, що мали різну інтенсивність забарвлення, ступінь переживання почуттів;

- *гра «Настрій»*, що передбачала розвиток навичок порівняння малюнків чи піктограм, що містили позначення емоційних переживань різного ступеня інтенсивності.

Також нами було заплановано формування асоціативних зв'язків між музичними творами та емоційними переживаннями, розвиток слухової уваги засобами музично-мовленнєвої діяльності. Для досягнення даної мети ми запропонували таку серію музично-дидактичних ігор (Додаток X 2):

- гра «**Чарівні мелодії**» (І. Ріг), передбачала прослуховування дитиною різних мелодій та співвіднесення їх із відповідними емоціями;

- гра «**Музичні ляльки-неваляйки**» (Л. Якімаха, І. Солов'янова) пропонувалася з метою закріплення асоціацій між назвами емоційних переживань та музичними творами.

Також даний напрямок корекційної роботи мав на меті розвиток синонімічних зв'язків слів та введення їх в експресивне мовлення. Для цього ми запропонували такі ігри (Додаток X 2):

- гра «**Подружжя слова**» пропонувалася з метою розвитку розуміння синонімічних зв'язків слів;

- гра «**Слова - друзі**» пропонувалася з метою введення слів-синонімів в експресивне мовлення за наслідуванням дорослому;

- гра «**Скажи по-іншому**» пропонувалася з метою закріплення слів-синонімів в експресивному мовленні.

### ***Розвиток граматичної будови мовлення***

Мета даного напрямку корекційно-розвивальної роботи полягала у формуванні розуміння змісту слів з пейоративними суфіксами (-ищ-, -нищ-, -ющ-, -аст-, -енн-), їх диференціації з демінутивними та закріпленні в експресивному мовленні.

Для досягнення мети ми запропонували серію ігор, що передбачали залучення дітей до літературно-мовленнєвої, образотворчо-мовленнєвої та театральної-ігрової діяльності (Додаток X 2):

- гра «**Карлик - велетень**» пропонувалася з метою розвитку розуміння змісту слів із пейоративними суфіксами та їх диференціації від слів з демінутивними суфіксами;

- гра «**Про що так кажуть?**» пропонувалася з метою введення слів із пейоративними суфіксами в експресивне мовлення та закріплення навичок використання слів із демінутивними суфіксами.

У залежності від мовленнєвих можливостей дитини відповідь може бути словом або словосполученням.

Для закріплення навичок використання пейоративних суфіксів варто залучати дітей до вивчення та відображувального промовляння віршу «*Іде, іде дід, дід*» (Додаток X 2) із використанням палалінгвістичних засобів організації театральної-ігрової діяльності;

*Гра «Ласкавий-злий»* пропонувалася з метою диференціації слів з демінутивними та пейоративними суфіксами, введення їх в експресивне мовлення.

### ***Стимулювання навичок використання емоційно-оцінної лексики у діалогічному та монологічному мовленні***

Даний напрямок корекційно-розвивальної роботи передбачає залучення дітей до активної літературно-мовленнєвої діяльності.

Отже, з метою закріплення навички використання емоційно-оцінної лексики у діалогічному та монологічному мовленні, удосконалення емоційної виразності мовлення ми запропонували вірші «*Летів горобець*», «*Мишко-ведмедик*» (І. Нехода) (Додаток X 2).

За текстом віршів, із залученням іграшки, ми провели бесіди, стимулюючи дитину до діалогу (Наприклад: «Що сталося з ведмедиком?», «Як він почувається?», «Що треба зробити?») та вправи з використанням паралінгвістичних засобів.

Після виконання завдання дітям пропонувалося повторне прослуховування віршів зі зміною слів (Додаток X 2) та стимуляцією до діалогу: «Як тепер почувається ведмедик?», «Що тепер ми скажемо?» та ін.

Також, для досягнення мети даного напрямку корекційно-розвивальної роботи, ми залучали дітей до *ігор-драматизацій* за змістом прислів'їв та приказок: «Будь яка дорога з другом веселіше», «Вовка боятися – у ліс не ходити» або «У страху очі великі».

Даний вид роботи потребує додаткової підготовчої роботи з використанням ілюстрацій до змісту прислів'їв та приказок. Тому ми проводили бесіди: «Хто зображений (зображені) на малюнку?», «Що він (вони) робить (роблять)?», «Чому йому страшно (ім весело)?» та ін.

Після бесіди проводилися міні-інсценування з використанням паралінгвістичних засобів, прослуховування музичних творів.

*Остання серія ігор* даного напрямку корекційно-розвивальної роботи спрямована на збагачення лексики дітей із моторною алалією словами-оцінками та їх активним використанням у монологічному та діалогічному мовленні.

Для досягнення мети ми запропонували такі ігри:

- *гра-лото «Добре і погано»* для формування оцінного ставлення до вчинків оточуючих;

- *гра «Хороший та поганий вчинок»*, направлена на формування навичок вербалізації даної оцінки.

Отже, на корекційно-діяльнісному етапі, для досягнення мети нашої методики, враховуючи збільшення мовленнєвих можливостей дітей, ускладнювалися прийоми та методи корекційної роботи, засоби художньо-мовленнєвої діяльності.

У образотворчо-мовленнєвій діяльності застосовувалися показ, пояснення, розглядання, домальовування та конструювання.

У музично-мовленнєвій діяльності - прослуховування, заучування ритмів, мелодій та пісень, елементарні навички гри на музичних інструментах, музичні ігри та вправи.

У літературно-мовленнєвої – слухання, бесіди, розповіді, мовні ігри та ігрові діалоги.

Таким чином, на даному етапі корекційна робота була спрямована на формування всіх складових емоційно-оцінної лексики:

- *комунікативної компетенції*: удосконалення розуміння емоційного навантаження змісту художніх творів та різних ситуацій спілкування, удосконалення вміння співвідносити їх із власними емоційними переживаннями, розвивати навички емпатії вербальними засобами;

- *паралінгвістичної компетенції*: стимулювання та удосконалення навичок використання паралінгвістичних засобів у процесі спілкування, навчання встановлювати відмінності у паралінгвістичних засобах вираження емоційних станів та за їх допомогою виражати власну оцінку відносно дій оточуючих;

- *лінгвістичної компетенції*:

- просодична складова – розвиток слухової уваги та мовленнєвої пам'яті, здатності розрізняти та відтворювати немовленнєві та мовленнєві звуки, слова та прості фрази за

гучністю, ритмічністю та інтонацією, співвідносити їх із позитивним чи негативним емоційним забарвленням, формування мовно-рухових навичок прямого наслідування у поєднанні з розвитком темпо-ритмічних здібностей (у мовленнєвому плані) та наслідування з елементами самостійності;

- лексична складова – розвиток імпресивного та експресивного словника, формування позаситуативних асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики та їх розвиток у процесі формування асоціативних зв'язків симультанного та сукцесивного аналізу й синтезу, збагачення словника антонімами та синонімами;

- граматична складова – формування емоційно-оцінної лексики за допомогою демінутивних та пейоративних суфіксів, складання фрази за допомогою карток-символів.

Останнім етапом нашої корекційно-розвивальної методики формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності став *функціонально-аналітичний етап*.

**Функціонально-аналітичний етап** тривав 2 тижні.

Його *мета* передбачала діагностику та закріплення досягнень дитини відносно рівня сформованості всіх складових емоційно-оцінної лексики, вміння їх використовувати у процесі комунікації.

На цьому етапі найбільше виявляються ознаки особистісно орієнтованої моделі освіти у формуванні емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, що забезпечує цілісне формування особистості дитини, її мовленнєвої і комунікативної компетентності у різних ситуаціях спілкування.

*Змістом* функціонально-аналітичного етапу постали:

- діагностика та закріплення навичок використання паралінгвістичних засобів спілкування;

- закріплення та діагностика рівня сформованості лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики;

- діагностика та удосконалення комунікативної компетенції у процесі використання емоційно-оцінної лексики.

Досягнення *змістовного аспекту* характеризуються використанням всіх складових емоційно-оцінної лексики у процесі активної художньо-мовленнєвої діяльності, що виступала *засобом* реалізації змісту.

На даному етапі ми організовували ігри, подібні до завдань констатувального етапу нашого дослідження. Їх підбір здійснювався відповідно до напрямків корекційно-розвивальної роботи.

*Напрями діяльності* функціонально-аналітичного етапу:

- діагностика та вдосконалення паралінгвістичної компетенції;
- діагностика та вдосконалення паралінгвістичної компетенції просодичної, лексичної та граматичної складових лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики;
- діагностика та закріплення навичок використання емоційно-оцінної лексики у процесі комунікативної діяльності.

### ***Вивчення паралінгвістичної компетенції***

Для вивчення стану сформованості паралінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики (розділ 2.1) ми запропонували серію ігор із залученням дітей до театральної ігрової діяльності, що мали на *меті* вивчити рівень сформованості розуміння паралінгвістичних засобів спілкування та здатність дитини до їх використання для пояснення власних емоційних станів та переживань.

З *метою* діагностики та удосконалення рівня розвитку навичок довільного добору та використання паралінгвістичних засобів у процесі спілкування *пропонувалося* дві гри.

*Перша* гра «**Фанти**», у процесі якої перед дітьми розкладаються картки-фанти. Дані картки були різних видів: перші вимагали застосування міміки (хом'ячок, сонечко, вовк), другі – жестів (фокус, піаніно, дудочка), а треті – пантоміми (чудовисько, зайчик, дідусь). Кожна дитина по-черзі підходила, вибирала фант та доцільні засоби (міміка, пантоміма, жести чи їх поєднання), а згодом відтворювала за допомогою вибраних засобів його зміст.

Обов'язкова умова гри – тримати фант у секреті. Логопед, застосовуючи лічилку, вибирає першого учасника гри, що розкаже про свій фант, а інші діти повинні відгадати його зміст.

*Інструкції:* «Візьми картку. Подивись та покажи, що зображено на картці». «Що це?»»

Другою була гра «**Море**» (М. Чистякова). У процесі гри діти прослуховували епізоди музичних творів із різним емоційним забарвленням та мали можливість виконувати будь-які рухи, що підходять до мелодії. Коли ж музика закінчувалася, діти мали зупинитися та за проханням логопеда ще раз відтворити рухи, що розповідають емоційному забарвленню музичного твору.

*Інструкція:* «Уважно слухай. Яка це пісня? Рухайся за піснею. Повтори ще раз».

Третя гра «**Театр**» мала на меті закріплення та вивчення рівня сформованості навичок узгодженого використання паралінгвістичних засобів у процесі інсценування казки без вербального супроводу.

Дана гра потребувала підготовчої роботи: нагадування змісту казок (слухання), бесіда за запитаннями з використанням малюнків. Для сюжету такої гри-інсценування дітям пропонувалися частини казок «Лисичка та Журавель» та «Три ведмеді».

*Інструкція:* «Покажи казку без слів».

Виконання даної серії завдань засвідчує здатність дитини самостійно (довільно) керувати пантомімою, рухами мімічних м'язів, жестами, а також показує здатність дитини використовувати їх узгоджено, орієнтуючись на ситуацію спілкування.

*Інтерпретація результатів виконання завдань даного напрямку корекційної діяльності* здійснювалася у відповідності до раніше зазначених оцінних критеріїв та рівнів розвитку паралінгвістичної компетенції у старших дошкільників (розд.2.1, 2.2, 2.3).

***Вивчення просодичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики***

Даний напрямок корекційно-розвивальної роботи передбачав використання серії ігор-випробувань, що не мали загальної сюжетної лінії, а склалися з послідовних випробувань [135, с. 293].

*Метою* організованих ігор-випробувань була діагностика рівня сформованості просодичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики.



Отже, для вивчення та удосконалення здатності сприймати та відтворювати певні ритмічні конструкції ми запропонували *першу гру «Дзеркало»* (М Чистякова), що вимагала від дитини відтворити за зразком логопеда різні ритмічні конструкції.

*Другою* пропонувалася *гра «Регулювальник»* (Додаток X 3) з метою вивчення та удосконалення здатності сприймати та відтворювати зміст пісень чи звуків за такими характеристиками: швидко-повільно, голосно-тихо, коротко-протяжно. Такий варіант гри передбачав залучення дітей до музично-мовленнєвої діяльності засобами музично-рухливих ігор (Є. Кирилова).

*Наступною* була *гра «Співак»* (Додаток X 2), що мала на меті закріплення та визначення рівня сформованості сприймання та відтворення темпу мовлення як засобу виразності (Дод. Ж).

*Останньою* пропонувалася *гра «Актор»* (Додаток X 2) з метою діагностики та закріплення навичок використання різних видів інтонації (звернення, запитання, розповіді, спонування) на матеріалі віршованого діалогу під час інсценування.

Успішність виконання вправи вимагала застосування таких методичних прийомів: прослуховування тексту віршованого діалогу для інсценування; аналіз емоційного стану кожного співбесідника (відповідно до ролей); зміна ролей; повторення діалогу.

Якість виконання вище представленої серії завдань свідчить про збереженість сприймання та відтворення дитиною ритмічних, мелодійних та емоційно забарвлених характеристик мовлення.

*Інтерпретація результатів виконання завдань даного напрямку корекційної діяльності* здійснювалася у відповідності до оцінних критеріїв та рівнів розвитку просодичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики, зазначених у розділі 2.3.

### ***Вивчення лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики***

*Метою* даного напрямку корекційно-розвивальної роботи постали діагностика та розвиток імпресивного та експресивного словника емоційно-оцінної лексики, що представлений різними частинами мови, а також рівень розвитку їх асоціативних зв'язків у системі мови.

Для досягнення *мети* ми пропонували серію ігор, що передбачала залучення дітей до образотворчо-мовленнєвої діяльності (Додаток X 3):

- з метою удосконалення та діагностики обсягу емоційно-оцінної лексики в імпресивному та експресивному мовленні запропоновано гру *«Лото»*;

- з метою закріплення та діагностики рівня сформованості вербальних асоціацій емоційно-оцінної лексики запропоновано гру *«Чарівне відлуння»*. Для успішності досягнення мети застосовувався метод «спрямованої» та «вільної» асоціацій;

- *гра-вправа*, що дозволила виявити рівень розвитку антонімічних та синонімічних асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики.

Для діагностики рівня розвитку асоціативних зв'язків за кольором та звуком ми обрали найбільш показові ігри-завдання констатувального етапу дослідження (*«Підбери колір до настрою»* та *«Я музикант та співак»*).

*Інтерпретація результатів виконання завдань даного напрямку корекційної діяльності* здійснювалася у відповідності до оцінних критеріїв та рівнів лексичної складової лінгвістичної компетенції у дітей із моторною алалією, зазначених у розділі 2.3.

#### ***Вивчення граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики***

Даний напрямок дозволяє оцінити рівень розуміння емоційного навантаження демінутивних та пейоративних суфіксів та здатність до їх утворення і використання в експресивному мовленні. Для досягнення мети пропонували серію ігор (Додаток X 3):

- *гра «Я художник»* пропонувалася з метою діагностики розуміння зміни емоційного навантаження слів-назв від наявності у них демінутивних та пейоративних суфіксів;

- *ігри з вішованими рядками за сюжетом малюнків*, які дозволяють дітям утворювати необхідні граматичні форми слів за аналогією, а також закріплювати та уточнювати розуміння значення слів з демінутивними та пейоративними суфіксами;

- *гра «Я поет»* дозволила виявити рівень розуміння ступеня порівняння прикметників, що утворюються за допомогою демінутивних та пейоративних афіксів, та здатність до їх утворення і використання.

*Інтерпретація результатів виконання завдань на дослідження граматичної складової емоційно-оцінної лексики* здійснювалася у відповідності до оцінних критеріїв та рівнів розвитку граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією, зазначених у розділі 2.3.

### ***Вивчення комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики***

На функціонально-аналітичному етапі нашої корекційно-розвивальної методики метою даного напрямку ми визначили: діагностику та удосконалення навичок емоційного спілкування у різних життєвих ситуаціях.

Виконання запропонованих нижче серій завдань дозволяє оцінити успішність оволодіння комунікативною компетенцією, що характеризується такими оцінними критеріями: ініціативність та активність у спілкуванні (у дітей із нижчим рівнем недорозвинення мовлення активність у комунікації оцінюється за наслідувальними рухами з мовленнєвим супроводом (вигуки, доступні слова чи фрагменти слів) та без; здатність до діалогічного та монологічного мовлення, здатність добирати та використовувати адекватні паралінгвістичні засоби, визначати емоційно-оцінну лексику та будувати синтаксичні конструкції.

Отже, з метою вивчення рівня розвитку навичок емоційного спілкування (ініціативність, активність, спрямованість на співбесідника), ми запропонували ігри, що передбачали залучення дітей до театральнo-мовленнєвої діяльності за умов організації спеціальних ситуацій спілкування: *«Мій друг»*, *«Зустріч з другом»* (Додаток X 3).

З метою вивчення рівня розвитку навичок використання емоційно-оцінної лексики у діалогічному та монологічному мовленні за змістом серії ілюстрацій, ми пропонували такі вправи-ігри, як *«Образ»* (Л. Фесюкова), *«Сумний песик»* (результати виконання даної вправи також показують рівень сформованості монологічного мовлення для передачі почуттів інших осіб), *«Несподівана радість»* (Л. Фесюкова), *«Прогулянка»* (Додаток X 3).

Останні дві вправи дозволили оцінити рівень сформованості здатності передбачати почуття оточуючих чи їх дії у розгортанні сюжету (розповіді чи діалогу) з опорою на власний життєвий досвід, а також здатність до дії програмування майбутньої фрази з врахуванням змісту ситуації спілкування.

*Інтерпретація результатів виконання завдань на дослідження комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики здійснювалася у відповідності до оцінних критеріїв та рівнів її розвитку у дітей із моторною алалією, зазначених у розділі 2.3.*

Отже, на даному етапі вся робота спрямовувалася на діагностику рівня сформованості всіх складових емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією.

Таким чином, ми передбачаємо, що рівень сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією підвищиться саме за умов впровадження розробленої нами методики. Також успішність запровадження буде залежати від дотримання раніше визначених психолого-педагогічних умов.

На нашу думку це зумовлює необхідність експериментальної перевірки процесу формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією на основі розробленої нами корекційно-розвивальної моделі, що передбачає залучення даної категорії дітей до художньо-мовленнєвої діяльності, як основного засобу навчання.

### **3.3 Результати експериментального навчання з формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією**

Як відомо, моторна алалія – це тяжке мовленнєве порушення, що вимагає тривалої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування мовленнєвої функції за умов органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку [109], [110].

Безперечно, що розвиток мовлення та особливості формування всіх інших психічних процесів мають тісний взаємозв'язок. За дослідження В. Ковшикова, Р. Левиної, І. Мартиненко, В. Тарасун та інших науковців, він визначає стан розвитку мотиваційно-вольових рис всієї особистості дитини.

Таким чином, весь процес корекційно-розвивальної роботи у дітей із алалією відбувається з урахуванням їх мотиваційно-вольової сфери. Онтогенетично саме у такій взаємодії народжується особливий пласт лексики, що називається емоційно-оцінною.

На нашу думку, на процес формування емоційно-оцінної лексики можна вплинути шляхом розвитку у дитини розуміння природи виникнення емоційних станів та переживань (імпресивний словник) та засобів їх вираження (лінгвістичних та паралінгвістичних).

Необхідно зазначити, що на сучасному етапі розвитку логопедичної допомоги дітям із моторною алалією процес формування їх мовленнєвої функції не обмежується дошкільним віком.

Враховуючи аналіз наукових досліджень та результати власного констатувального дослідження, що вказує на значну та стійку затримку формування мовленнєвої функції даної категорії дітей, ми звернули увагу на процес формування емоційно-оцінної лексики саме у старшому дошкільному віці.

На нашу думку, саме у цей віковий період найбільш інтенсивно розвиваються мовленнєві можливості дітей із моторною алалією, збільшується їх досвід емоційного спілкування, що виходить за межі родини, та можливості його усвідомлення. Результати нашого дослідження вказують на те, що цей факт є необхідним підґрунтям для формування даного пласту лексики.

Отже, рівні розвитку емоційно-оцінної лексики та всієї мовленнєвої функції мають тісний зв'язок та взаємовплив: емоційно-оцінна лексика стимулює та мотивує до розвитку мовлення взагалі, а мовленнєві можливості визначають здатність дитини до переходу емоційно-оцінної лексики в експресивний план, збільшуючи можливості її формування граматичною системою словотвору та удосконалюючи навички її реалізації у процесі комунікації.

Таким чином, апробація розробленої нами спеціальної корекційно-розвивальної методики формування емоційно-оцінної лексики передбачала організацію формувальної дослідницько-експериментальної роботи, що мала на меті вирішити такі завдання:

- формування паралінгвістичної, лінгвістичної та комунікативної компетенцій емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією;
- перевірку ефективності запропонованої корекційно-розвивальної методики формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності;
- з'ясування динаміки зростання рівнів усіх складових емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією.

Ураховуючи результати констатувального та формувального етапів експерименту, нами були визначена загальна характеристика всіх складових емоційно-оцінної лексики та

особливості розвитку кожної її складової: паралінгвістичної, лінгвістичної (просодична, лексична та граматична складові) та комунікативної компетенції у дітей із моторною алалією відповідно до рівня їх мовленнєвого недорозвитку:

**Паралінгвістична компетенція:** впізнання мімичних, пантомімичних засобів та жестів співбесідника у процесі спілкування; вміння їх використовувати у процесі мимовільної та довільної діяльності.

**Лінгвістична компетенція:** просодична складова: збереженість сприймання та навичок відтворення ритмічних структур різної складності, сформованість умінь розрізняти та відтворювати немовленнєві та мовленнєві звуки за гучністю, швидкістю, дзвінкістю, засобами виразності та інтонування мовлення; лексична складова: в імпресивному та експресивному словнику дитини присутні слова, що називають емоції (слова-назви), емоційні переживання (слова-дії), емоційні стани (слова-ознаки); а також слова-антоніми та синоніми; граматична складова: дитина усвідомлює зміну значення слова від наявності демінутивних та пейоративних суфіксів, може їх використовувати для утворення лексем із різним емоційним забарвленням; синтаксична складова: дитина складає словосполучення, прості речення та порівняння з використанням емоційно-оцінної лексики.

**Комунікативна компетенція:** сформованість навичок вільного використання емоційно-оцінної лексики у діалогічному та монологічному мовленні у спеціально організованих ситуаціях спілкування; вміння висловити власні почуття, співчуття, давати оцінку певним подіям та вчинкам оточуючих; ініціативність у спілкуванні з однолітками та дорослими; вміння складати розповідь про значущу подію у власному житті, емоційно переказувати казки та оповідання.

Таким чином, ураховуючи вищевказані оцінні критерії результативності запропонованої корекційно-розвивальної методики, ми охарактеризували особливості стану сформованості всіх складових емоційно-оцінної лексики у дітей-алаліків із різним рівнем мовленнєвого недорозвитку (розділ 3.3). Дана характеристика стану сформованості емоційно-оцінної лексики відповідно до рівня мовленнєвого недорозвитку визначає зміст та напрямки корекційно-розвивальної діяльності у формуванні вище згаданої лексики.

**Діти з I рівнем мовленнєвого недорозвитку:**

*Паралінгвістична компетенція:* діти розуміють паралінгвістичні засоби вираження лише емоційних станів радості та злості, при їх відтворенні використовують різноманітні жести та збіднену міміку. У встановленні відмінностей мімічного вираження вище зазначених емоційних станів потребують допомоги. Пантоміма майже відсутня або грубо недорозвинена.

*Лінгвістична компетенція:* діти добре впізнають звуки, їх напрямком, розрізняють їх за гучністю. Мають значні утруднення у відтворенні вигуків та звуків позитивного та негативного емоційного забарвлення; в імпресивному мовленні присутнє розуміння таких слів, що позначають радість, злість, страх; в експресивному мовленні наявні непостійні звукокомплекси; асоціативні зв'язки та граматична система словотворення не доступна.

*Комунікативна компетенція:* діти неуважні до зверненого мовлення, потребують активізації уваги запитаннями та іграми у образотворчо-мовленнєвій та музично-мовленнєвій діяльності. Ніколи не виступають ініціаторами спілкування, виявляють комунікативний та поведінковий негативізм, що долається іграми у невербальній формі.

Отже, враховуючи прогалини у розвитку емоційно-оцінної лексики, корекційна робота з дітьми, що мають перший рівень мовленнєвого розвитку повинна мати такий зміст: розвиток навичок емоційного спілкування, формування паралінгвістичної та лінгвістичної компетенції, зменшення комунікативного та поведінкового негативізму.

Таким чином, рівень мовленнєвих можливостей визначає засоби досягнення змісту корекційної роботи з вищезазначеною категорією дітей: ігри та вправи переважно на перцептивному рівні засобами образотворчо-мовленнєвої, музично-мовленнєвої та літературно-мовленнєвої діяльності.

### **Дітьми з II рівнем мовленнєвого недорозвитку:**

*Паралінгвістична компетенція:* діти розуміють паралінгвістичні засоби вираження емоційних станів радості, злості, переляку, при їх відтворенні використовують різноманітні жести та одноманітну міміку. Діти потребують допомоги у встановленні відмінностей мімічного вираження вищезазначених емоційних станів. Пантоміма збіднена.

*Лінгвістична компетенція:* діти добре впізнають звуки, їх напрямком, розрізняють їх за гучністю та тривалістю. Відтворюють вигуки та звуки позитивного та негативного

емоційного забарвлення; в імпресивному мовленні присутні такі слова, що позначають радість, злість, страх, сум; в експресивному намагаються відтворити лише окремі частини слів або з порушеннями їх складової та звукової будови; асоціативні зв'язки вузько ситуативні, що актуалізуються на наочній основі за допомогою дорослого; у граматичній системі словотворення: діти розуміють лише частину демінутивних суфіксів, в експресивному мовленні допускаються значних помилок, пейоративні суфікси відсутні; діти починають складати словосполучення та прості речення (одне з слів замінюють жестом, або пропускають, можуть із декількох слів утворити одне); не розуміють емоційного забарвлення змісту порівнянь.

*Комунікативна компетенція:* діти розуміють звернене мовлення, але ще потребують активізації уваги запитаннями та іграми у художньо-мовленнєвій діяльності. Інколи виступають ініціаторами спілкування у знайомій та доступній ситуації спілкування, але виявляють комунікативний та поведінковий негативізм, що долається іграми у невербальній формі.

Корекційна робота з дітьми, що мають II рівень мовленнєвого недорозвитку, має на меті формування всіх складових емоційно-оцінної лексики (розділ 2.1.).

На даному етапі, для досягнення змісту корекційно-розвивальної роботи, доцільно використовувати всі види художньо-мовленнєвої діяльності на перцептивному та репродуктивному рівнях.

### **Діти з III рівнем мовленнєвого недорозвитку:**

*Паралінгвістична компетенція:* діти широко використовують всі паралінгвістичні засоби (міміку, жести, пантоміму) спонтанно, але мають труднощі у їх використанні за інструкцією дорослого: пантоміма ще залишається одноманітною, зміна пози уповільнена. Діти самостійно встановлюють відмінності у паралінгвістичних засобах вираження різних емоційних станів та можуть виконати більшість завдань на їх відтворення.

*Лінгвістична компетенція:* діти здатні впізнати та відтворити звуки за гучністю, тривалістю, але мають складнощі у їх впізнанні та відтворенні, іноді потребують допомоги дорослого; розрізняють емоційне забарвлення запропонованих фраз, ритмічні конструкції, але мають значні помилки при їх відтворенні та передачі інтонаційного



забарвлення; імпресивний словник наближений до норми (інколи плутають слова за ознакою частин мови), експресивний словник дещо менший, та характеризується порушеннями звукової (збіг приголосних) та складової структури, асоціативні зв'язки ситуативні або категоріальні, в антонімічних та синонімічних зв'язках потребують пояснення дорослого; у засобах граматичної системи словотвору трапляються аграматизми, діти гірше розуміють та використовують пейоративні суфікси; їм доступне розуміння синтаксичних структур з порівнянням, але присутні помилки у їх створенні за зразком.

*Комунікативна компетенція:* зі знайомими людьми та у відомій ситуації спілкування проявляють ініціативу у розмові, хоча все ще потребують мотиваційної підтримки співбесідника (у складанні діалогу), з'являються запитання, інтонаційні засоби при спілкуванні інколи ще недорозвиненні, діти розуміють емоційне навантаження художніх творів, але мають значні труднощі у їх передачі засобом монологу; діти виявляють співпереживання, але не оцінюють власних вчинків та дій оточуючих.

При логопедичній роботі, спрямованій на формування емоційно-оцінної лексики у дітей із III рівнем мовленнєвого недорозвитку, ми сформулювали такі завдання: удосконалення здібностей використовувати паралінгвістичні засоби спілкування в органічній єдності з лінгвістичними, формування різних видів асоціативних зв'язків для введення емоційно-оцінної лексики у загальну систему мовлення та підвищення рівня комунікативної компетенції з метою подолання мовленнєвого та поведінкового негативізму.

Отже, рівень мовленнєвих можливостей у дітей із III рівнем недорозвитку мовлення дозволяє на даному етапі корекційно-розвивальної роботи використовувати всі види художньо-мовленнєвої діяльності, надаючи перевагу літературно-мовленнєвій діяльності на всіх її рівнях: як репродуктивному так і творчому.

Сучасні наукові дослідження зазначають вплив рівня інтелектуального розвитку на збереженість психофізіологічних механізмів формування мовленнєвої функції, тобто вимагають достатнього рівня розвитку мислення, уваги, пам'яті та інших психічних процесів. Отже, недорозвинення аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку значно гальмує процес формування мовленнєвої функції.

Результати констатувального експерименту нашого дослідження дозволяють зробити висновок про значну затримку та специфічні особливості формування всіх складових емоційно-оцінної лексики у дітей із порушенням інтелектуального розвитку (паралінгвістичної, лінгвістичної та комунікативної компетенцій), що повинно стати окремим напрямком наукового вивчення. Тому відповідна категорія дітей не включена нами до формувального етапу експерименту.

Отже, до формувальної дослідницько-експериментальної роботи увійшли діти з моторною алалією, що мали затримку психічного розвитку та збережений інтелектуальний розвиток.

Як показує практика сучасної дошкільної освіти, у процесі корекційно-розвивального навчання саме діти з моторною алалією виявляють значні труднощі у формуванні мовленнєвої функції, що вимагає пошуків більш ефективних засобів корекції на основі найбільш доступних видів діяльності дитини.

Апробація моделі корекційно-розвивальної методики формування емоційно-оцінної лексики у вище зазначеної категорії дітей була здійснена на етапі формувального експерименту впродовж 2009-2010 років. Впровадження даної методики здійснювалося паралельно плануванню основного навчального-виховного процесу.

Для забезпечення ефективності впровадження розробленої методики ми сформували дві «експериментальні» групи з урахуванням форм моторної алалії (аферентною та еферентною). А також, із метою з'ясування достовірності отриманих діагностичних результатів після апробації запропонованої методики, ми сформували дві аналогічні «контрольні» групи.

До «контрольних груп» увійшли діти, які не були охоплені спеціальним навчанням, але приймали участь у прикінцевому функціонально-аналітичному етапі формувального експерименту.

Отже, кожна з груп, що формувалися з дітей, які мали аферентну форму моторної алалії, містила 12 осіб, а групи дітей із еферентною формою алалії містили по 20 осіб.

Усі діти, що були залучені до нашого дослідження, відвідували групи для дітей із загальним недорозвиненням мовлення та групи комбінованого типу при спеціалізованих

дошкільних закладах, а також охоплювалися індивідуальним навчанням у розвиваючій групі для дітей дошкільного віку при спеціальній загальноосвітній школі.

Корекційно-розвивальні заняття за запропонованою методикою проводилися переважно в індивідуальній формі, рідше у підгруповій, що пояснюється різними мовленнєвими можливостями дітей та малою їх кількістю за даним діагнозом у межах однієї групи. В умовах розвиваючої групи для дітей дошкільного віку при спеціальній загальноосвітній школі заняття організовувалися лише в індивідуальній формі, де логопед виконував роль не лише педагога, що організовує, керує та контролює навчально-корекційним процесом, а й рівноправного дитині учасника даного процесу.

Розроблена нами корекційно-розвивальна методика формування емоційно-оцінної лексики враховувала програмові вимоги розвитку дитини старшого дошкільного віку та принципи організації корекційної роботи дітей із моторною алалією. Підвищення рівня сформованості емоційно-оцінної лексики розглядалося як динамічний процес, що характеризувався особливостями у залежності від механізму виникнення даного мовленнєвого порушення й ґрунтувався на закономірностях онтогенетичного розвитку мовлення, а також враховував індивідуальні можливості мотиваційно-вольової сфери та мовлення дитини з моторною алалією.

Контрольні зрізи з метою виявлення ефективності експериментальної методики формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією проводилися на прикінцевому етапі. Такі зрізи мали вигляд серії діагностичних завдань щодо кожної зі складових емоційно-оцінної лексики аналогічно до констатувального етапу дослідження. Діагностичні зрізи проводилися за умови залученням дитини до активної художньо-мовленнєвої діяльності. До того ж, оцінні критерії виконання діагностичних завдань були однаковими, як для констатувального, так і для формувального етапів дослідження.

Аналізуючи результати виконання діагностичних завдань у дітей із моторною алалією контрольних (АКГ, ЕКГ) та експериментальних (АЕГ, ЕЕГ) груп, що були сформовані для впровадження моделі корекційно-розвивальної методики формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності, було виявлено



Продовження табл. 3.2

Просодична складова <i>лінгвістичної</i> <i>компетенції</i>	Високий	-	-	-	-	-	-	2	10,00
	Достатній	3	5,00	5	41,67	7	35,00	0	50,00
	Середній	7	58,33	6	50,00	1	55,00	8	40,00
	Низький	2	16,67	1	8,33	2	10,00	-	-
Лексична складова <i>лінгвістичної</i> <i>компетенції</i>	Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
	Достатній	-	-	1	8,33	4	20,00	5	20,00
	Середній	5	41,67	-	66,67	1	55,00	2	60,00
	Низький	7	58,34	3	25,00	5	25,00	3	15,00
Граматична складова <i>лінгвістичної</i> <i>компетенції</i>	Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
	Достатній	-	-	-	-	-	-	1	5,00
	Середній	4	3,33	7	58,34	8	40,00	0	50,00
	Низький	8	6,67	5	41,67	2	60,00	9	45,00
<i>Комунікати-</i> <i>вна</i> <i>компетенція</i>	Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
	Достатній	-	-	-	-	2	10,00	3	15,00
	Середній	7	8,34	9	75,00	4	70,00	5	75,00
	Низький	5	1,67	3	25,00	4	20,00	2	10,00

**Рівні сформованості паралінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.**

В процесі функціонально-аналітичного етапу формувального експерименту ми виявили, що *високого рівня* сформованості паралінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики в експериментальних групах досягли 10,00 % (2 особи з 20) дітей із еферентною моторною алалією та 8,33 % (1 особа з 12) дітей із аферентною моторною алалією. Жодна дитина контрольних груп не досягла такого рівня.

*Достатній рівень* сформованості виявили 41,67% (5 дітей із 12) дошкільників із аферентною моторною алалією (далі АКГ) та 65,00% (13 дітей із 20) дошкільників із еферентною моторною алалією (далі ЕКГ) контрольних груп, а також 58,34% (7 дітей із 12) дошкільників АЕГ та 60,00% (12 дітей із 20) дошкільників ЕЕГ (Рис.3.1).

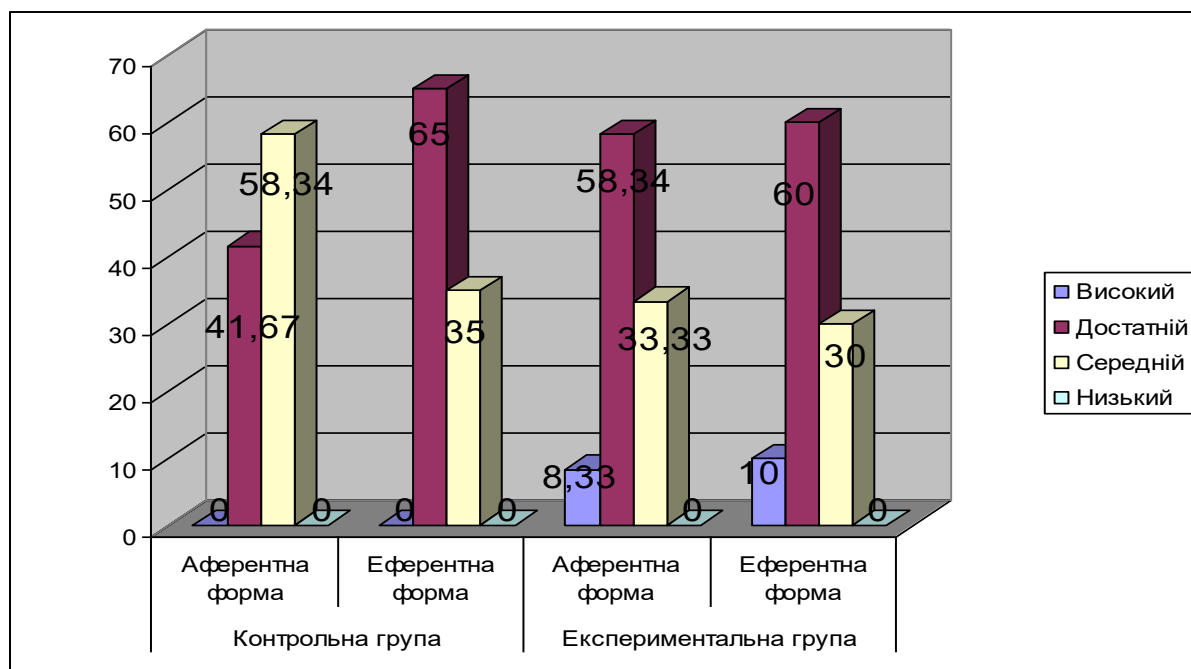


Рис. 3.1. Показники рівнів сформованості паралінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією за результатами формувального експерименту (у %)

Серед дітей із *середнім рівнем* розвитку паралінгвістичної компетенції зміни були такими: у дітей АКГ цей показник склав 58,34% (7 осіб із 12); у дітей ЕКГ результат був 35,00% (7 осіб із 20); у дітей АЕГ - 33,33% (4 особи з 12); у дітей ЕЕГ - 30,00% (6 осіб із 20). Дітей із *низьким рівнем* сформованості паралінгвістичної компетенції не було виявлено.

Таким чином, поява дітей із високим рівнем паралінгвістичної компетенції, зменшення кількості дітей із середнім рівнем та збільшення дітей із достатнім рівнем, а головне відсутність дітей із низьким рівнем, на відміну від результатів констатувального етапу дослідження, свідчить про підвищення рівня сформованості даної компетенції у дітей із моторною алалією після їх навчання за нашою методикою (Рис.3.1).

### **Рівні сформованості просодичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.**

*Високий рівень* сформованості просодичної компетенції серед дітей із моторною алалією був зафіксований лише у дітей ЕЕГ та склав 10,00% (2 дитини з 20).

В інших групах дітей із високим рівнем сформованості лексичної компетенції не виявлено (Рис.3.2).

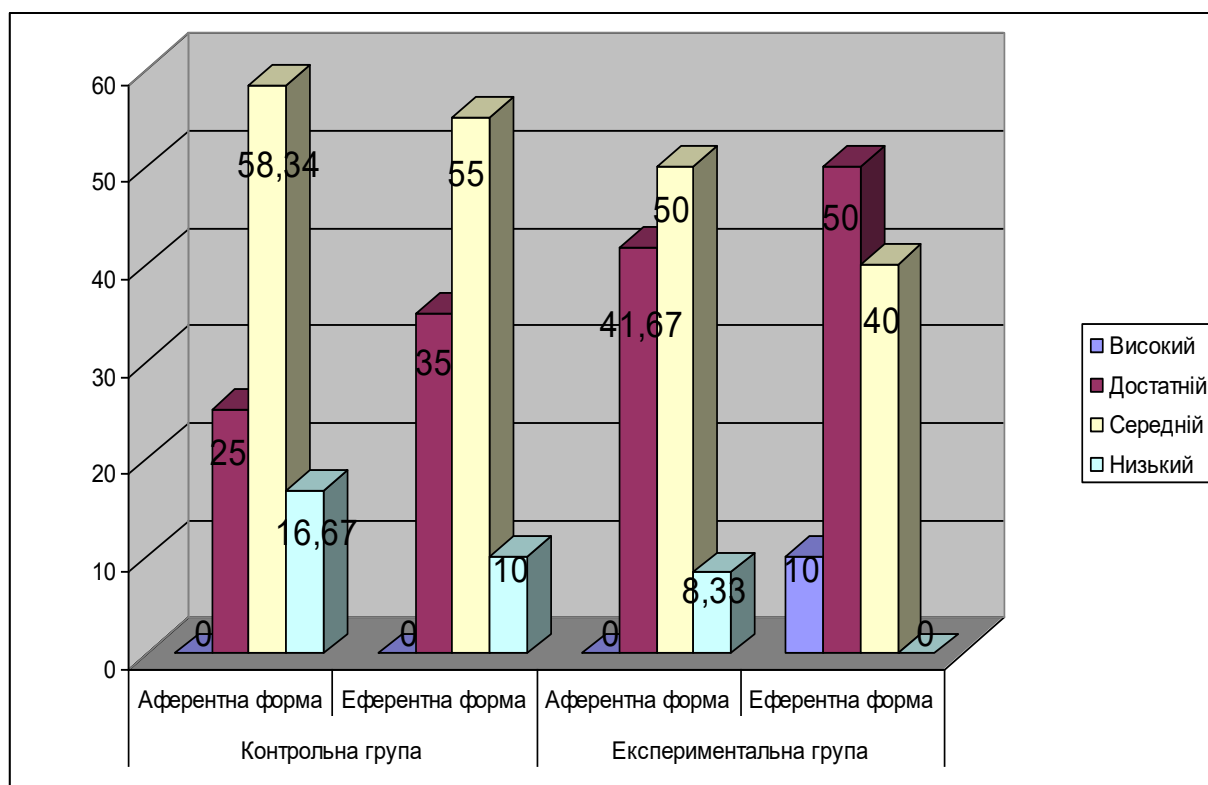


Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості просодичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей з моторною алалією за результатами формувального експерименту (у%)

До *достатнього* рівня сформованості нами було віднесено 25,00% АКГ (3 дитини з 12), 41,67% АЕГ (5 дітей із 12); 35,00% ЕКГ (7 дітей із 20) та 50,00% ЕЕГ (10 дітей із 20).

*Середній* рівень засвідчили 58,33% АКГ (7 дітей із 12), 50,00% АЕГ (6 дітей із 12), 55,00% ЕКГ (11 дітей із 20) та 40,00% ЕЕГ (8 дітей із 20).

А *низький* рівень просодичної компетенції зафіксовано у 16,67% АКГ (2 дитини з 12), 8,33% АЕГ (1 дитина з 12) та 10,00 % ЕКГ (2 дитини з 20).

Зміни показників за рівнями сформованості просодичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної у порівнянні з результатами констатувального етапу (рис. 3.2.): зменшення кількості дітей із нижчим рівнем та збільшення дітей із більш високим рівнем свідчить про ефективність запропонованої методики.

**Рівні сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.**

Аналіз результатів виконання діагностичних завдань дітьми з моторною алалією на вивчення рівня сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики демонструє *всю відсутність* дітей із *високим рівнем*, хоча ми можемо

спостерігати підвищення кількості дітей із достатнім та середнім рівнями після їх навчання за нашою методикою (рис.3.3).

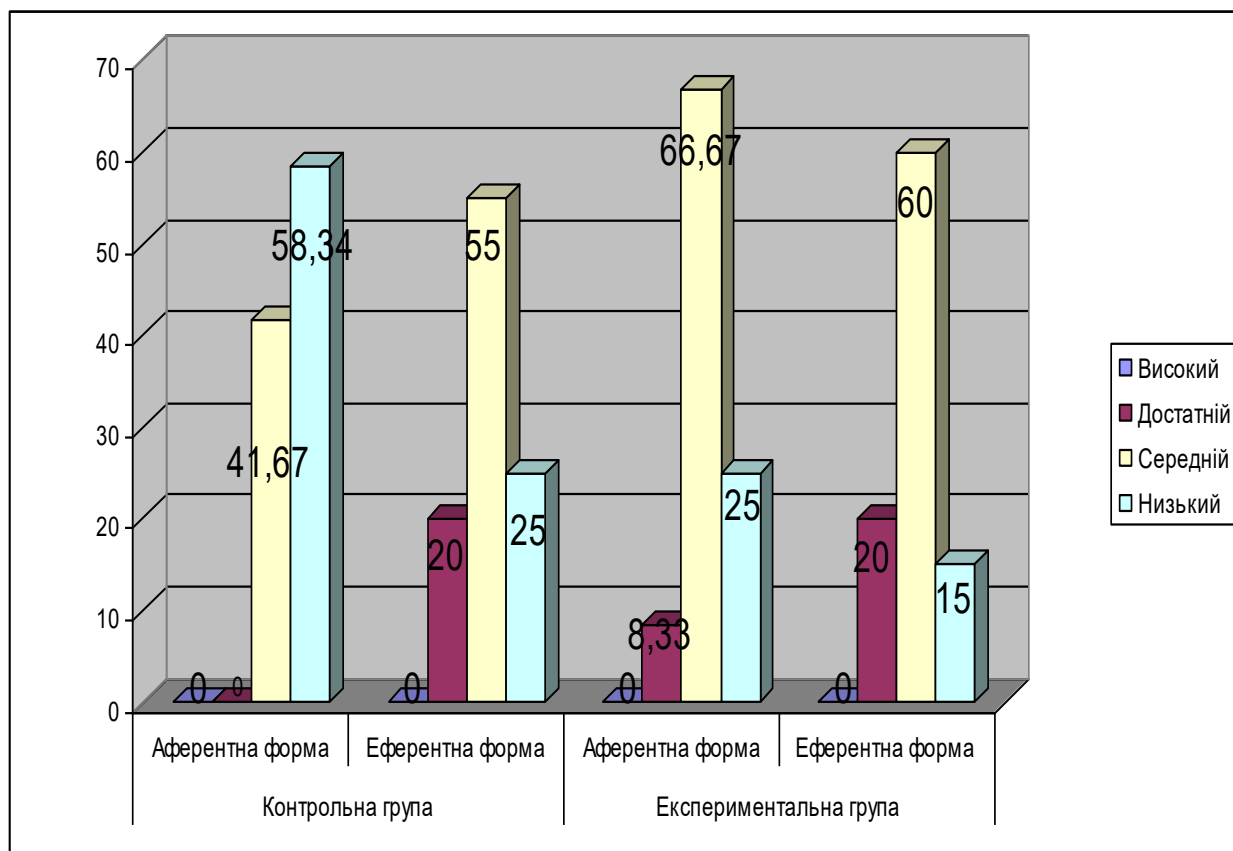


Рис. 3.3. Показники рівнів сформованості лексичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією за результатами формувального експерименту (у%)

Отже, *достатній рівень* виявлено у 8,33% АЕГ (1 дитина з 12), у 20,00% ЕКГ (4 дитини з 20) та у 20,00% ЕЕГ (5 дітей із 20).

*Середній рівень* зафіксовано у 41,67% АКГ (5 дітей із 12), у 66,67% АЕГ (8 дітей із 12), у 55,00% ЕКГ (11 дітей із 20) та у 60,00% ЕЕГ (12 дітей із 20).

*Низький же рівень* був виявлений у 58,33% АКГ (7 дітей із 12), у 25,00% АЕГ (3 дитини з 12), у 25,00% ЕКГ (5 дітей із 20) та у 15,00% ЕЕГ (3 дитини з 20).

Такі результати, у порівнянні з результатами констатувального етапу дослідження, вказують на доцільність застосування нашої методики для формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією.

**Рівні сформованості граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.** Дітей із *високим рівнем* сформованості граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики *не виявлено* (Рис.3.4).



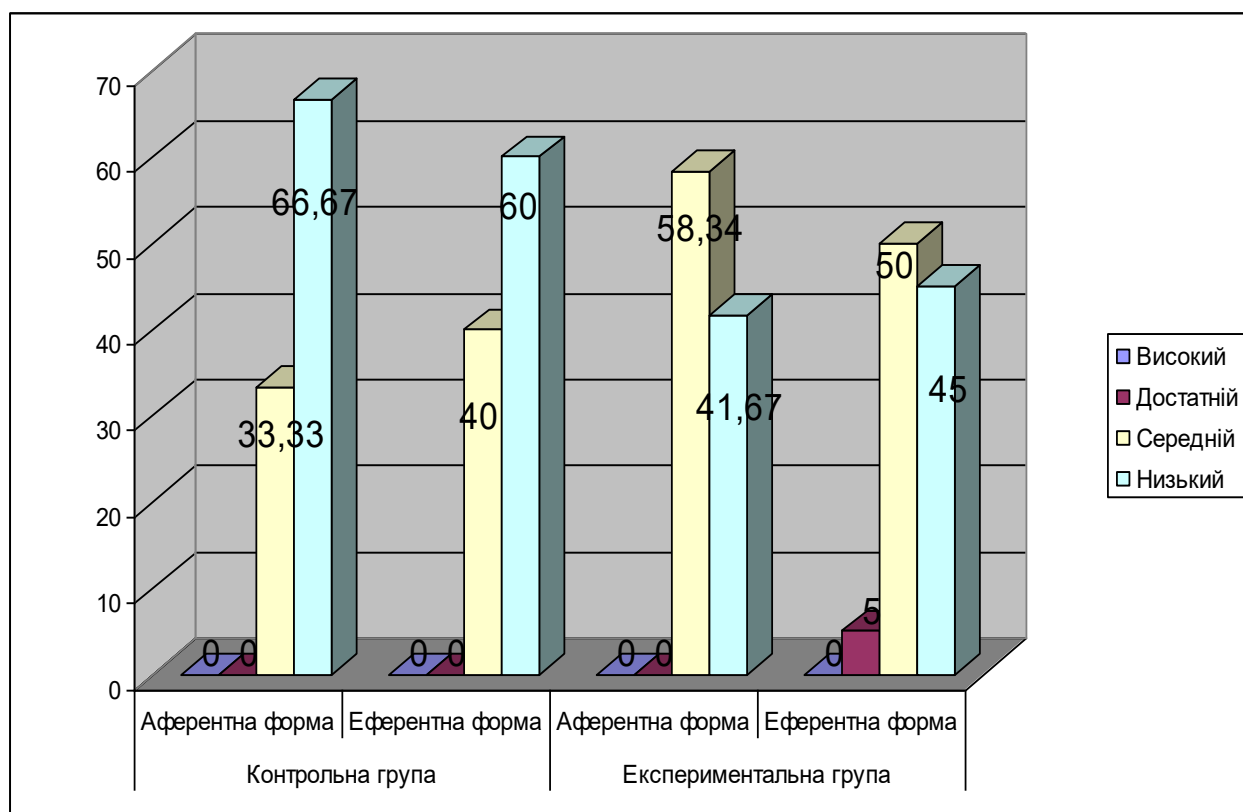


Рис. 3.4. Показники рівнів сформованості граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією за результатами формувального експерименту (у%)

*Достатнього рівня* досягла лише 1 дитина ЕЕГ групи, що відповідає 5,00% від 20 дітей усієї групи.

*Середній рівень* ми виявили у 33,33% дітей АКГ (4 дитини з 12), у 58,34% АЕГ (7 дітей із 12), 40,00 % дітей ЕКГ (8 дітей із 20) та 50,00% АЕГ (10 дітей із 20). Кількість дітей із *низьким рівнем* сформованості граматичної складової зафіксована така: АКГ - 66,67% (8 дітей із 12), АЕГ - 41,667% (5 дітей із 12), 60,00% (12 дітей із 20) та 45,00% (9 дітей із 2).

Отже, зміни показників за кількістю дітей відповідно до рівнів розвитку граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики при порівнянні результатів формувального та констатувального етапів нашого дослідження дозволяють говорити про позитивну динаміку формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією.

**Рівні сформованості комунікативної компетенції при використанні емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.**

Високого рівня сформованості комунікативної компетенції у дітей із моторною алалією нажаль не було виявлено, а *достатній рівень* констатувався лише у 10,00% дітей ЕКГ (2 дитини з 20) та у 15,00% дітей ЕЕГ (3 дитини з 20) (Рис.3.5).

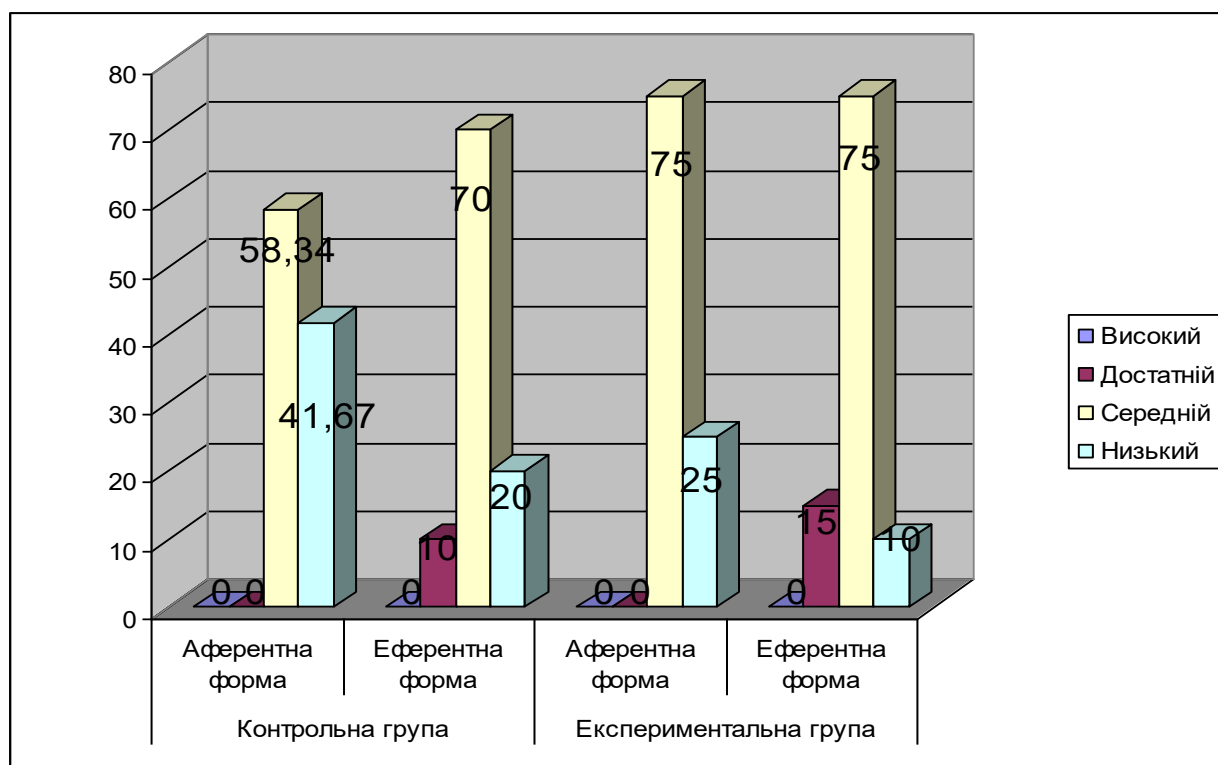


Рис. 3.5. Показники рівнів сформованості комунікативної компетенції у використанні емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією за результатами формувального експерименту (у%)

*Середній рівень* розвитку даної компетенції ми діагностували в АКГ – 58,34% (7 дітей із 12) та в ЕКГ – 70,00% (14 дітей із 20), при цьому позитивна динаміка в експериментальних групах була такою: АЕГ – 75,00% (9 дітей із 12), ЕЕГ - 75,00% (15 дітей із 20).

На *низькому рівні* залишилися 41,67% АКГ (5 дітей із 12) та 20,00% ЕКГ (4 дитини з 20) контрольних груп, а в експериментальних групах: 25,00% АЕГ (3 дітей із 12) та 10,00% ЕЕГ (2 дитини з 20).

Динаміку формування комунікативної компетенції у дітей із моторною алалією можна спостерігати при порівнянні результатів формувального та констатувального етапів нашого дослідження.

З метою виявлення наявності і рівня статистичної значущості достовірності й кореляції показників емоційно-оцінної лексики та окремих складових компонентів цього

феномену у дітей із алалією ми порівняли результати учасників експерименту експериментальної і контрольної груп до і після формувального експерименту. Оскільки, згідно з результатами констатувального експерименту, статистичний розподіл вихідної вибірки виходить за межі нормального, то і на етапі контрольного експерименту ми також використовували непараметричні методи математичної статистики.

Для визначення кореляції між показниками емоційно-оцінної лексики і її складових у алаліків із залежних вибірок (дітей експериментальної і контрольної груп окремо) до і після проведення формувального експерименту ми використовували однофакторний критерій Т-Вілкоксона, а для порівняння незалежних вибірок (результатів дітей експериментальної і контрольної груп між собою) – критерій U-Манна-Уїтні і критерій Колмогорова-Смірнова.

Результати (Додаток Ц), отримані з використанням вище зазначених методів для експериментальної групи на високому рівні ( $p \leq 0,01$ ) засвідчують достовірність позитивних зрушень, що відбулися під час впровадження авторської корекційної програми з формування емоційно-оцінної лексики у дітей із алалією за критерієм Т-Вілкоксона ( $p \leq 0,01$ ).

Згідно з результатами перевірки статистичної значущості даних повторного діагностування у контрольній групі, на рівні статистичної значущості виявлено відсутність суттєвих зрушень у рівнях сформованості всіх складових емоційно-оцінної лексики. Таким чином, без впровадження спеціальної системи заходів формування емоційно-оцінної лексики розвиток цього процесу відбувається лише незначною мірою та часто зі значними недоліками.

На етапі контрольного експерименту, у результаті порівняння двох незалежних вибірок (експериментальної та контрольної груп) за критеріями U-Манна-Уїтні та Колмогорова-Смірнова виявлено, що середній рівень усіх структурних компонентів емоційно-оцінної лексики у дітей експериментальної групи є значно вищим, ніж у дітей із алалією контрольної групи. Результати зафіксовані на високому рівні статистичної значущості (Додаток Ц). Таким чином, можна зробити висновок про ефективність запропонованої корекційно-розвивальної методики для формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-

мовленнєвої діяльності.

З метою додаткового підтвердження достовірності результатів формування емоційно-оцінної лексики в цілому та її окремих компонентів під час проведення авторської корекційно-розвивальної методики ми застосували коефіцієнти Спірмена і Кендалла. Згідно з результатами обробки даних, представлених у додатку Ц, рівень статистичної достовірності є високим ( $p \leq 0,01$ ).

Таким чином, результати дослідження виявили динаміку рівнів сформованості всіх складових емоційно-оцінної лексики. Отже, ми можемо зробити висновок про ефективність запропонованої корекційно-розвивальної методики, як такої, що може бути доцільною у організації навчально-виховного процесу у дошкільному закладі для дітей із моторною алалією та дітей із порушеннями мовлення.

### **Висновки до III розділу**

Відповідно до завдань дослідження нами було розроблено *корекційно-розвивальну методику формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності*, визначено її динамічний зміст і основні етапи впровадження: *дослідницько-адаптаційний, корекційно-діяльнісний та функціонально-аналітичний*.

Кожен етап роботи мав власну мету, включав спільні напрями поетапного формування відповідних компетенцій, що визначаються як складові емоційно-оцінної лексики дітей старшого дошкільного віку. Зміст, методи і прийоми формування визначених компетенцій на кожному етапі ускладнювалися відповідно до загальної мети корекційно-розвивальної методики.

Опрацьовуючи корекційно-розвивальну методику, ми враховували результати констатувального етапу дослідження, програмові вимоги до мовленнєвого розвитку старших дошкільників, рівень мовленнєвих можливостей кожної дитини, закономірності розвитку мовленнєвої функції в онтогенезі та науково-методичні принципи і напрямки корекції мовленнєвого розвитку дітей із моторною алалією. Також для дослідження важливим є принцип онтогенетичного розвитку мовленнєвої функції, який було враховано у процесі моделювання методики.

Таким чином, у корекційно-розвивальній методиці одним із напрямків діяльності визначено організацію спеціального навчання, спрямованого на формування позитивного ставлення дітей із алалією до творів художнього мистецтва; уміння передавати відповідне ставлення шляхом створення емоційних образів паралінгвістичними й лінгвістичними засобами у процесі продуктивної комунікативної діяльності; формування розуміння та відтворення змісту різних видів художніх витворів мистецтва (І. Кузанова); формування та розвиток здібностей до наслідування зразкам учителя (Н. Тугова), що формує передумови здатності сприймати художнє слово чи емоційні образи.

У ході розробки експериментальної методики ми передбачали, що формування всіх складових емоційно-оцінної лексики у різних видах художньо-мовленнєвої діяльності повинно відбуватися в органічній єдності, тому заняття набули інтегрованого типу. Види художньо-мовленнєвої діяльності визначались відповідно до рівня мовленнєвого розвитку старших дошкільників із моторною алалією та етапу експериментального навчання.

Необхідно зазначити, що матеріал, на якому відбувалося формування складових емоційно-оцінної лексики, використовувався для формування та розвитку всіх рівнів мовленнєвої діяльності, що є порушеними у старших дошкільників із моторною алалією (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної, синтаксичної). Такий принцип організації корекційно-розвивальної роботи допомагає розглядати сформовані складові (компетенції) як систему мовленнєвих знань та умінь.

Формування та розвиток кожної компетенції здійснювалися за допомогою серії завдань, що склалися із вправ або ігор, які мають різний ступінь складності, що відповідає принципам доступності, послідовності та поступового підвищення вимог.

Отже, у відповідності до обґрунтованих нами принципів системного та поетапного підходів, у дослідницько-адаптаційному, корекційно-діяльнісному та функціонально-аналітичному етапах нашої методики прослідковуються зовнішні і внутрішні взаємозв'язки.

Отже, виділені етапи корекційно-розвивальної методики мають тісний взаємозв'язок та характеризуються об'єднанням у безперервний педагогічний процес, а одержані старшими дошкільниками з моторною алалією знання, уміння та навички розглядаються як цілісна система.

Основною формою організації процесу формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільному навчальному закладі є логопедичні заняття, тому зміст запропонованої корекційно-розвивальної методики було впроваджено у вигляді інтегрованих логопедичних занять. Для забезпечення ефективності запропонованої методики, відповідно до форм моторної алалії та рівня мовленнєвих можливостей кожної дитини, інтегровані заняття проводилися малими підгрупами по дві особи, або в індивідуальній формі з залученням логопеда як рівноправного учасника навчально-виховного процесу. Заняття відбувалися три рази на тиждень у другій половині дня.

До формувального етапу експерименту було залучено 64 дитини старшого дошкільного віку з моторною алалією.

З метою здійснення статистичної обробки отриманих результатів формувального етапу дослідження нами було виділено 4 групи (2 контрольні (КГ) та 2 експериментальні (ЕГ)) старших дошкільників із аферентною та еферентною формами моторної алалії.

За даними порівняльного аналізу результатів контрольного зрізу (за визначеними критеріями та показниками) було встановлено позитивні зміни у рівнях сформованості кожної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією контрольних та експериментальних груп.

Порівняльний аналіз кількісних показників за результатами констатувального та формувального (в КГ та ЕГ) етапу нашого дослідження показав, що старші дошкільники з моторною алалією, охоплені спеціальним навчанням за експериментальною методикою, виявили такі результати: *високого рівня* розвитку емоційно-оцінної лексики досягли 3,13% дітей, тоді як у КГ таких виявлено не було. *Достатній рівень* розвитку емоційно-оцінної лексики продемонстрували 21,88% дітей ЕГ порівняно із дітьми КГ – 15,63% дітей. Різниця показників у даному випадку становить 6,25%. До *середнього рівня* сформованості нами віднесено 53,13% дітей ЕГ та 46,88% дітей КГ. Різниця показників становить також 6,25%. Найбільш показовим є низький рівень, так у ЕГ це 21,88% дітей, а у КГ – на 15,62% більше, тобто 37,5% дітей.

Таким чином, аналіз результатів формувального етапу дослідження дав змогу виявити динаміку рівнів сформованості всіх складових емоційно-оцінної лексики та

зробити висновок про ефективність запропонованої корекційно-розвивальної методики, як такої, що може бути доцільною в організації навчально-виховного процесу у дошкільних закладах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Отже, результати формувального експерименту свідчать про те, що за умов спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної та систематичної корекційно-розвивальної роботи за запропонованою методикою у дітей із моторною алалією підвищується рівень розвитку складових емоційно-оцінної лексики, хоча якісний та кількісний показник таких змін у кожній зі складових виявився досить неоднорідним. Аналіз такої тенденції дозволяє зробити висновок, що формування кожної складової емоційно-оцінної лексики значною мірою визначається формою моторної алалії.

**Матеріали третього розділу відображено у наступних публікаціях автора:**

1. Січкачук Н. Д. Науково-теоретичне обґрунтування методики формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією / Н. Д. Січкачук // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – Вип.16. - С.186-193.

## ВИСНОВКИ

Визначення теоретичних засад формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією та узагальнення результатів проведеного експериментального дослідження дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Аналіз спеціальної науково-методичної літератури та сучасних підходів до навчання й виховання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, дає змогу стверджувати, що проблема формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією є досить актуальною та може бути вирішена засобами художньо-мовленнєвої діяльності, яка створює сприятливі умови для формування «мовної» та «мовленнєвої особистості» у тісному взаємозв'язку з розвитком її мотиваційно-вольової сфери. Вивчення дошкільної практики формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності дало можливість виявити недостатню розробленість методичної системи та майже повну відсутність належних практичних посібників, призначених для безпосереднього застосування на логопедичних заняттях у дошкільних загальноосвітніх закладах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

2. У дослідженні визначено складові емоційно-оцінної лексики, що включають «паралінгвістичну», «лінгвістичну» і «комунікативну» компетенції та виявити їх тісний взаємозв'язок у процесі формування, уточнити й описати критерії та показники сформованості складових емоційно-оцінної лексики.

3. Розроблено методику дослідження стану сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, що дало змогу визначити значні труднощі та затримку у формуванні навичок емоційного спілкування та низький рівень уявлень про природу емоційних станів та переживань, що, безумовно, впливає на процес формування емоційно-оцінної лексики. Констатувальний етап дав змогу виявити у дітей із моторною алалією рівні засвоєння (високий, достатній, середній, низький) та особливості стану сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

4. Аналіз одержаних даних констатувального етапу експерименту засвідчив системний характер мовленнєвих порушень (фонетико-фонематичних процесів, лексико-



граматичної будови та зв'язного мовлення) у старших дошкільників із моторною алалією та дав можливість констатувати обернену залежність рівня розвитку лінгвістичних та паралінгвістичних здібностей, що загалом впливають на комунікативну діяльність дітей зазначеної категорії. Виявлені переважно середній та низький рівні сформованості емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією дали змогу окреслити шляхи впровадження ефективних засобів її формування у процесі спеціально організованого навчання.

5. Визначено та науково обґрунтовано психолого-педагогічні об'єктивні та суб'єктивні умови формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності. Розроблена методика формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності, що об'єднує традиційні логопедичні та загальнодидактичні технології та складається з трьох послідовних етапів: *дослідницько-адаптаційний, корекційно-діяльнісний та функціонально-аналітичний*. Кожен етап має свою мету, завдання, зміст та напрямки діяльності, спрямовані на формування паралінгвістичної, лінгвістичної та комунікативної компетенцій дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

6. Ефективність розробленої корекційно-розвивальної методики формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією доведено експериментально. Аналіз даних формувального експерименту засвідчив, що після проведення дослідної роботи у старших дошкільників із моторною алалією експериментальних груп рівень розвитку емоційно-оцінної лексики виявився значно вищим порівняно з дітьми контрольних груп. Простежувалась тенденція щодо появи дітей із високим рівнем розвитку емоційно-оцінної лексики (3,13%), та збільшення кількості дітей, які мали достатній та середній рівень розвитку вище представленої групи лексики (відповідно 21,88% та 53,13%) і, навпаки, досить суттєво зменшилась кількість дітей із низьким рівнем (відповідно 21,88%). У контрольних групах відсутньої тенденції до змін не спостерігалось. Необхідно зазначити, що ефективність корекційного навчання залежить від його систематичності, позитивної спрямованості емоційно-оцінного компонента в

структурі мовленнєвої діяльності дітей з моторною алалією та активної участі батьків у навчально-виховному процесі.

Дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми формування лексичної сторони мовлення у старших дошкільників із моторною алалією у зв'язку зі складністю даного мовленнєвого порушення та багатогранністю питань, що входять до даної теми.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Азбука почуттів: Програма комплексного естетичного розвитку дітей : [Укл.: Ю. О. Красний]. – К.: Освіта, 1993. - 32 с.
2. Александрова Н.Ш. Детские языковые синдромы (алалии, детские афазии, синдром Ландау-Клеффнера) / Н. Ш. Александрова // Журнал неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова – 2007. - Т.107, №8. - С. 70-74.
3. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста / Алексеева Е.Е. - СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
4. Аматыева Е.П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Аматыева Елена Петровна. – Одесса, 1997. – 247 с.
5. Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы / Анохин П.К. – М.: Наука, 1978. - 400 с.
6. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Арутюнова Н. Д. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
7. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с церебральным параличом: Доречевой период: Кн. для логопеда / Архипова Е.Ф. – М.: Просвещение, 1989. – 79 с.
8. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Архипова Е.Ф. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 222 с. - (Высшая школа).
9. Ахутина Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. - 104 с.
10. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (державний освітній стандарт) // Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. - С. 203-244.
11. Базыма Б.А. О цветовом выборе как индикаторе эмоциональных состояний в процессе решения малых творческих задач / Б.А. Базыма, Н.А. Густяков // Вестник ХГУ. - 1988. - N 320 - С. 22-25.
12. Бардин К.В. Развитие цветоразличения в онтогенезе человека / К.В. Бардин // Сенсомоторные процессы. - М., 1972, - С. 244-264.

13. Бартеньева Л.И. Подготовка детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста к овладению орфографией: дисс. ... канд. пед.наук: 13.00.03 / Бартеньева Лариса Ивановна. - К., 2000. – 185 с.
14. Белова-Давид Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Р. А. Белова-Давид // Нарушения речи у дошкольников. – М., 1969. – С. 32-81.
15. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и освоения устной речи (в норме и патологии) / Бельтюков В.И. – М.: Педагогика, 1977. - 176 с.
16. Берзницкас А.И. Экспериментальное исследование некоторых характеристик интеллектуальных эмоций : автореф. дисс. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук / А.И. Берзницкас - Л., 1980. - 21 с.
17. Бех І.Д. Інваріанти особистісно-орієнтованого підходу до виховання дитини / І.Д. Бех // Початкова школа. - 2001. - № 1. - С. 3-7.
18. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста / Белянин В.П. – М.: Изд-во МГУ, 1988. - 123 с.
19. Березовська Л.І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання” / Л.І. Березовська – Одеса, 2004. – 21 с.
20. Білодід О.І. Вчення О. Потебні про значення слова / О.І.Білодід // Мовознавство. — 1967. - № 4. – С. 27-33.
21. Богуш А. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / Богуш А. -Запоріжжя: Просвіта, 2000. - 216 с.
22. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: [підруч/ для студ. вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти] / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Т.І. Котик. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2006. – 304 с.
23. Борисова Е.Л. Развитие мимической и интонационной речи у заикающихся дошкольников / Е.Л.Борисова // Логопед. Научно-методический журнал. – 2005. - №1. - С. 46-49.

24. Боровик І.Г. Дихаємо правильно – легко розмовляємо [Комплекс матеріалів для логопедичних занять] / Боровик І.Г. – К.: “Ранок”, 2009. - 12 с.
25. Брокане И.Н. Особенности вербально-ассоциативной и мыслительной деятельности у шестилетних детей с разным уровнем умственного развития : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10. “Коррекционная психология” / И.Н. Брокане. – М., 1981. – 23 с.
26. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов / Дж. Брунер // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 15-25.
27. Вайнер М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников / Вайнер М.Э. – М.: Педагогическое общество России, 2006. - 96 с.
28. Васильев И.А. Эмоции и мышление / Васильев И.А, Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. – М.: Изд-во МГУ, 1985. - 192 с.
29. Васильева Е.С. Использование методики Блисс для формирования элементарной коммуникации у безречевых детей / Е.С. Васильева // Дефектология. – 2006. - №5. - С. 41-44.
30. Ватютнев М.Н. Понятие о языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М.Н. Ватютнев // Иностранные языки в школе. - 1975. - № 6. - С. 55.
31. Вейн А.М. Пирамидный синдром: клинично-нейрофізіологічний аналіз / А.М. Вейн, А.Б. Данилов, Е.В. Екушева // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С.Корсака. - 2001. - Т. 101, 12'. - С. 4-6.
32. Венгер Л.А. Программа “Развитие” / [ Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.С. Баренцева и др. ]. - М.: Новая школа, 1994. - 287 с.
33. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / [ Укл. А.М. Богуш ]. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
34. Ворсобин В.Н. Изучение цвета при переживании положительных и отрицательных эмоций дошкольниками / В.Н. Ворсобин, В.Н. Жидкин // Вопросы психологии. - 1980. - N3. - С. 121-124.

35. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель - М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005.- 384,(16)с.- (Высшая школа)
36. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1984 - (Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С.Выготский ; Т 2. – С. 416-436).
37. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. – М.: Соцэкгиз, 1934. – 324 с.
38. Гавриш Н.В. Методика стимулювання мовленнєвої активності дошкільнят у процесі ознайомлення з художнім словом / Н.В. Гавриш // Наука і Освіта. Науково-практичний журнал Південного Наукового Центру АПН України. - 2006. - №6. - С. 92-95.
39. Галина И.В. Метод латеральной подпороговой электростимуляции речи / И.В. Галина. - М.: АПН РСФСР, 1949- (в 2 ч. / И.В. Галина ; Ч. 2. - С. 178-188).
40. Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи / П.Я. Гальперин // Доклад АПН РСФСР. - 1957. - №4. - С. 26-38.
41. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / Гвоздев А.Н. - М.: АПН РСФСР, 1961. - 471 с.
42. Глухов В.П. Особенности формирования просодического компонента речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Глухов В.П. - М.: Издательский дом “Грааль”, 2001. - 209 с.
43. Гончар О.А. Магнітно-резонансна томографія у діагностиці перинатальних мозково-судинних уражень у дітей / О.А. Гончар // Український Радіологічний Журнал.- 1998. - №6. - С. 401-404.
44. Гридин В.Н. Психолінгвістическіє функції емоціонально-експресивної лексики: автореф. дисс. ... на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / В.Н. Гридин. - М., 1976. – 23 с.
45. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Б.М. Гриншпун // Нарушения речи и голоса у детей. – М., 1975. - С. 71-80.
46. Грищенко П.В. Дітвора ми українська : [збірник худ. творів для дітей раннього та молодшого віку] / Грищенко П.В. – Чернігів: “Десна”, 1992. - 52 с.
47. Гужва Ф.К. Основы развития речи / Гужва Ф.К. - К.: Радянська школа, 1989. - 224 с.

48. Гуровец Г.В. Использование ассоциативного эксперимента при обследовании детей с моторной алалией / Г.В. Гуровец // Нарушение речи и голоса у детей. - М., 1975. - С. 47-54.
49. Гуровец Г.В. Особенности психоречевых расстройств у детей с моторной алалией и обоснование методов лечебно-коррекционного воздействия / Г.В. Гуровец // Сб. "Расстройства речи и методы их устранения". - М., 1975. - С. 11-22.
50. Данилина Т.А. В мире детских эмоции: пособие для практических работников ДОУ / Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. - М.: Айрис-пресс, 2007. - 160 с.
51. Дідук Г.І. Формування в учнів 5-7 класів умінь використовувати мовні засоби емотивності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дідук Галина Іванівна. - Тернопіль, 1998. - 199 с.
52. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний / [под общ.ред. А.Я.Чебыкина]. - Одесса: Черноморская коммуна, 1990- . Ч.2. - 1990. - 224 с.
53. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / [наук. керівник О.В.Проскура]. - К.: "Освіта", 1993. - 269 с.
54. Дитячий фольклор / [упоряд. і передм. Г.В.Довженок; іл. худож. Ю.І.Криги]. - К.: Дніпро, 1986. - 304 с.
55. Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія / [упоряд. Богуш А.М.]. - К.: Вища школа, 1999- .- Ч.І. - 1999. - 211 с.
56. Дубовцева О.А. Новые подходы в лечении речевых нарушений у детей с органическим поражением головного мозга. Лікарська справа. Врачебное дело / О.А.Дубовцева, С.К. Евтушенко, А.А. Омеляненко, И.А. Сажнева // Здоров'я. - 1999. - №3. - С. 121-123.
57. Жайворонок В.В. Лексична підсистема мови і значення мовних одиниць / В.В. Жайворонок // Мовознавство. - 1999. - № 6. - С. 32-46.
58. Жак-Далькроз Э. Ритм / Жак-Далькроз Э. - М.: Классика-XXI, 2008. - 248 с.
59. Жаренкова Г.И. К вопросу об активной и пассивной речи моторных алаликов / Г.И. Жаренкова // Труды V научной сессии по дефектологии. - М., 1959. - С. 185-193.

60. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Жинкин Н.И. – М.: Институт психологии, 1958. - 456 с.
61. Жовтобрюх М.А. Сучасна українська літературна мова / Жовтобрюх М.А. – К.: Радянська школа, 1972. - С. 61-68.
62. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Філічева Т.Б. – 2-е изд. перераб. –М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
63. Журавльова Л.С. Роль музично-дидактичних ігор у мовленнєвому розвитку дошкільників / Л.С. Журавльова // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка / Прикарп. Нац. Ун-т імені Василя Стефаника. – Івано-Франковск, 2008. Вип. ХУІІ-ХУІІІ/ - С.218-225.
64. Зимняя И.А. Речевой механизм в системе порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения языком / И.А.Зимняя. – М., 1969. – С. 5-17.
65. Зимняя И.А. Технология слушания и говорения : автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора психол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки”/ И.А.Зимняя – М., 1973. - 42 с.
66. Игнатъева С.А. Оценка состояния коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР / С.А. Игнатъева, Е.О. Канунникова, Е.С. Парахина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2001. - №2. - С. 29-32.
67. Изард К. Эмоции человека / Изард К. - М.: Изд-во МГУ, 1980. - 439 с.
68. Иванов Л.М. Экспериментальное исследование цветовых ассоциаций / Л.М. Иванов, Л.П. Урванцев //Проблемы рационализации деятельности. - 1978. - Вып. 2. - С. 55-64.
69. Иващенко Ф.И. Опыт исследования аналитико-синтетической деятельности детей методом ассоциативного эксперимента / Ф.И. Иващенко // Советская педагогика. - 1953. - №9. – С. 60-69.
70. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : [монографія] / Калмикова Л.О. – К.: Фенікс, 2008. – 497 с.



71. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти / Калмикова Л.О. - К.: НМЦВО, 2003. – 300 с.
72. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [кн. для учителя] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
73. Кевбрина Л.И. Развитие мелкой, артикуляционной и мимической моторики при работе с детьми, имеющими речевую патологию / Л.И. Кевбрина // Народное образование. – 1999. - №4-5. - С. 1.
74. Клименко Н.Ф. Система афіксального словотворення сучасної української мови / Клименко Н.Ф. – К.: Наукова думка, 1973. – 186 с.
75. Ковалец И.В. Азбука эмоций. Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психическом развитии и эмоциональной сфере : метод. пособие [для педагогов общего и спец. образования] / Ковалец И.В. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 136 с. – (Коррекционная педагогика).
76. Коваль А.П. Практична стилістика сучасної української мови / Коваль А.П. – К.: КДУ, 1960. – 839 с.
77. Ковшиков В.А. Анализ концепций механизма экспрессивной алалии // Изучение аномальных школьников: Сб. науч. тр. ЛГПИ им. А.И.Герцена / В.А.Ковшиков. - Л., 1981. - С. 56-61.
78. Ковшиков В.А. К вопросу о нарушении различных языковых систем в речевой деятельности детей с экспрессивной алалией // Изучение динамики речевых и нервно-психических нарушений : межвузовский сборник научных трудов / В.А. Ковшиков. – Л., 1983. - С. 79-92.
79. Ковшиков В.А. Особенности артикуляторного механизма на разных уровнях его деятельности у детей с экспрессивной алалией // Нервно-психические и речевые нарушения : сборник научных трудов. [ред. В.А. Ковшиков, Л.С. Волкова, Ю.Г. Демьянов ] / В.А. Ковшиков. – Ленинград, 1982. - С. 42- 61.
80. Кондратенко И.Ю. Аспекты эмоционально-экспрессивной лексики и ее усвоение детьми с общим недоразвитием речи /И.Ю. Кндратенко //Логопед : научно-методический журнал. - 2004. - №3. - С. 38-46.

81. Кондратенко И.Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающим их эмоциональные состояния и оценки / И.Ю.Кондратенко // Дефектология. - 2001. - №6. - С. 41-47.
82. Кондратенко И.Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста / И.Ю. Кондратенко // Дефектология. - 2003. - №3. - С. 55-69.
83. Кондратенко И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И.Ю. Кондратенко // Дефектология. - 2002. - №6. - С. 51-59.
84. Кондратенко В.О. Формування системи словотворення як засіб розвитку мовлення слабочуючих учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / В.О. Кондратенко. – К., 1999. – 23 с.
85. Кондратьева С.Ю. Занятия по развитию речи на основе ознакомления с эмоциями для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / С.Ю. Кондратьева, Г.Д. Никандрова // Дошкольная педагогика. - 2009. - Февраль. - С. 35-37.
86. Кононко О.Л. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Кононко О.Л. – 3-тє вид., випр. - К.: Світич, 2009. – 430 с.
87. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / Кононко О.Л. - К.: Освіта, 1998. - 255 с.
88. Константинова И.С. К вопросу о вкладе музыкальной терапии в помощь детям со сложными нарушениями / И.С. Константинова // Дефектология. – 2009. - №2. - С. 3-11.
89. Копилова О.П. Використання символів у роботі з дошкільниками. Середня група. / О.П.Копилова, В.М.Ткаченко. – Х.: Вид-во «Ранок», 2009. – 112 с.
90. Краткий психологический словарь / [под ред. А.В.Петровского]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
91. Крутій К.Л. Можливості формування мовної особистості у дошкільному віці / К.Л. Крутій // Дошкільна освіта. – 2003. - № 1. - С. 32-38.

92. Кряжева Н.Л. Мир детских эмоций. Дети 5-7 лет. / Кряжева Н.Л. - Ярославль: Академия развития, 2000. - 160 с.
93. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей : [популярное пособие для родителей и педагогов] / Кряжев Н.Л. - Ярославль: Академия развития, 1996. - 208 с.
94. Кузьменко Л.Г. Новые подходы в лечении дисфазии и афазии у детей дошкольного возраста / Л.Г. Кузьменко, С.Ю. Бенилова // Лечащий Врач. Медицинский научно-практический журнал. - 2006. - №8. - С. 56-60.
95. Кулибчук Л.М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7 класів: дис. ... канд.пед. наук : 13.00.02 / Кулибчук Людмила Миколаївна. – Одеса, 1999. – 260 с.
96. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1995. – 160 с.
97. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб: СОЮЗ, 2001. – 220 с.
98. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / Лафренье П. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. - 256 с.
99. Левина Р.Е. Нарушение развития речевой деятельности детей / Р.Е. Левина // Вопросы патологии речи. –1959. - Т. XXXII (81). - С. 23-28.
100. Леонтьев А.А. Исследование грамматики // Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М., 1974. – С. 312-317.
101. Леонтьев А.А. Исследования детской речи /// Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М., 1969. – С. 7-33.
102. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / Леонтьев А.А. - М.: Смысл, 1997. – 282 с.
103. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / Леонтьев А.А. - Изд. 2.– М.: Просвещение, 2003. - 245 с.
104. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность / Леонтьев А.А. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

105. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / [за заг. ред. А.М. Богуш] — Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. — 269 с.
106. Лисина М.И. Возрастные индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет : дис. ... доктора. психол. наук : 19.00.10 / Лисина Мая Ивановна. - М., 1974. - 524 с.
107. Лобчук О.Г. Лексико-семантичні групи як засіб збагачення словникового запасу (з досвіду роботи) / О.Г. Лобчук // Початкова школа. – 1995. - №3 – С. 24-25.
108. Логопатопсихология / [под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской]. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. - 462 с. – (Коррекционная педагогика).
109. Логопедия. Методическое наследие : [ в 5 кн. ] / Под ред. Л.С. Волковой. – М: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. III : Системные нарушения речи: Алалия. Афазия - 2003. – 312 с. – (Б-ка учителя-дефектолога).
110. Логопедия / [под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской]. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 680 с.
111. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. - СПб.: Издательство “Союз”, 2001. – 191 с.
112. Лукаш О.Л. Современные подходы к диагностике детей с речевой патологией / О.Л. Лукаш // Педагогические науки: журнал /учредитель. - 2007. - №3. - С. 133-135.
113. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / Лурия А.Р. - 3-е изд. - М.: Академический проспект, 2000. — 512 с.
114. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / Лурия А.Р. – М.: Изд-во МГУ. 1975. –253 с.
115. Лурия А.Р. Язык и сознание / Лурия А.Р. - Р.-на-Дону: изд-во “Феникс”, 1998. – 416 с.
116. Луценко І.О. Інтерференція і транспозиція у засвоєнні дітьми дошкільного віку лексики української мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання” /І.О. Луценко - К., 1994. –24 с.
117. Луцько К. Полісенсорна основа формування мовлення у дітей з особливими потребами /К. Луцько, Б.Мороз //Дефектологія. – 2001. - №1. – С. 26-30.

118. Люблинская А.Л. Беседы с воспитателем о развитии ребенка / Люблинская А.Л. - М.: Просвещение, 1962. - 279 с.
119. Люшер М. Сигналы личности / Люшер М. - Воронеж: НПО МОДЭК, 1993. - 160 с.
120. Ляпидевский С.С. О классификации речевых расстройств / С.С. Ляпидевский, Б.М. Гриншпун // Расстройства речи у детей и подростков. – М., 1968. - С. 3-11.
121. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / [ за ред. З.П. Плохій ]. – К.: Видавництво СП “СВЕНАС”, 1999. – 286 с.
122. Маркова А.К. Особенности овладение слоговым составом слова у детей.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук / А.К. Маркова. - М., 1963. – 20 с.
123. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / Маркова А.К. – М.: Педагогика, 1974. -239 с.
124. Маковецька Н.В. Збагачення лексики дошкільників іменниками та прикметниками, утвореними за допомогою демінутивних і пейоративних суфіксів / Н.В. Маковецька // Дошкільна освіта. –2003. - №1. - С. 48-54.
125. Мартиненко І.В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із ЗНМ дошкільного навчання: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.08 / Мартиненко Ірина Володимирівна. – К., 2007. - 196 с.
126. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушення порушень мовлення у дошкільників) / І.С. Марченко [Навчальний посіб./ для студ. вищих педагогічних навчальних закладів] Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). – 1-видання. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 288с.
127. Марченко І.С. Формування інтонаційної сторони мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення / І.С. Марченко, Н.Ю. Василевська // Науково-практичний журнал “Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційний педагогів” - 2007. - №3. - С. 35-38.
128. Марченко І.С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.03 / Марченко Інна Сергіївна. – К., 2001. – 244 с.

129. Мастюкова Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1981. - №6. – С. 13-20.
130. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии) / Мастюкова Е.М. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1997. – С. 86-90.
131. Мацько Л.І. Українська мова / Мацько Л.І., Мацько О.М., Сидоренко О.М. – К.: Либідь, 1998. – 416 с.
132. Менчинская Н.А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери / Менчинская Н.А. - М.: Педагогика, 1996. - 164 с.
133. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / [Е.Ф. Собонович, Л.Е. Андрусин, Л.И. Бартенева и др.]. - К.: ПП “Компанія “Актуальна освіта”, 1998. - 127 с.
134. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / [наук. кер. та заг. ред. О.Л.Кононко]. – 2-е вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 208 с.
135. Микляева Н.В. Развитие выразительной речи у детей с речевыми нарушениями / Микляева Н.В.– М.: Айрис-Пресс, 2005. – 98 с.
136. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Микляева // Дефектология. – 2001. - №2. - С. 56-64.
137. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры [пособие для практических работников дошкольных учреждений] / Минаева В.М. - М.:АРКТИ, 2001. - 48 с.
138. Монке О.С. Формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку: дис. ...на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук.: 13.00.02 / Монке Олена Станіславівна. – Одеса , 2002. – 214 с.
139. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / Мухина В.С. - М.: Педагогика, 1981. - 240 с.
140. М'яснянкін Л.І. Оцінність, як лінгвістична категорія й особливості її прояву в рекламному тексті / Л.І. М'яснянкін //Теле- та радіожурналістика. - 2009. - Вип.8. - С. 155-159.

141. Мягкова Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистических исследований / Мягкова Е.Ю. - Воронеж: Изд-во Воронежского университета. - 1990. - 109 с.
142. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева СПб.: ДЕТСТВО- ПРЕСС. 2001, - 352 с.
143. Новий тлумачний словник української мови / [ укл. В.В.Яременко, О.М.Сліпущко ]. – К.: Аконіт, 1998. - Т.1.- С. 158, Т.3.- С. 179.
144. Особливості стану мовлення у дітей із зниженим слухом шестирічного віку : науково-методичні рекомендації / [укл. М.К. Шеремет]. – К.: ІЗМН, 1997. – 56 с.
145. Орфинская В.К. Типы недоразвития языковых систем у учащихся младших классов вспомогательной школы /В.К.Орфинская // Научно-теоретическая конференция, посвященная 50-летию ВОСР, 3-5 октября 1967 г. - Л., 1967. - С. 189-191.
146. Пазухина И.А. Обобщение эмоционального опыта дошкольника / И.А.Пазухина // Дошкольная педагогика. - 2009. -№3 (52). - С. 46-51.
147. Парамонова Л.Г. Особенности вербальных ассоциаций у детей с общим недоразвитием речи / Л.Г.Парамонова, Н.І.Лалаева // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. – Л., 1985. – С. 37-44.
148. Переверзева И.А. Исследование некоторых особенностей восприятия цвета в связи с задачей изучения эмоциональности /И.А.Переверзева // Проблемы дифференциальной психофизиологии. - 1981. - Т. 10. - С. 78-83.
149. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини : [монографія] / Піроженко Т.О. – К.: ТОВ «Нора-прінт», 2002. – 309 с.
150. Петренко В.Ф. Взаимосвязь эмоций и цвета / В.Ф. Петренко, В.В.Кучеренко // Вестник МГУ. Серия 14 “Психология”. - 1988. - N 3. - С. 70-82.
151. Плишко Н.К. О некоторых особенностях выбора цветов и сенсомоторных реакциях на световые стимулы различной модальности при изменении эмоционального состояния / Н.К. Плишко // Диагностика психического состояния в норме и патологии. - Л., 1980. - С. 135-140.

152. Плишко Н.К. Особенности сенсомоторных реакций при изменении эмоционального состояния /Н.К. Плишко //Диагностика психического состояния в норме и патологии. - Л., 1980. - С. 126-134.
153. Поваляева М.А. Справочник логопеда / Поваляева М.А. - Р.-на-Дону: Феникс, 2001. - 448 с.
154. Подолання логопедичних проблем молодших школярів / [упоряд.: Т.Бишова, О.Кондратюк]. – К.: Вид.дім «Шкіл.світ» : Вид. Л.Галіціна, 2006. – 128 с.
155. Психогимнастика / [под ред. М.И.Буянова]. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
156. Притыковская С.Д. Формирование координации движений как средство коррекции речевых нарушений у старших дошкольников : дисс. ... кан. пед. наук : 13.00.03 /Притыковская Светлана Дмитриевна. - О., 2006. – 259 с.
157. Путкова Н.М. Проблема овладения инициативным высказыванием детьми старшего дошкольного возраста в норме и при общем недоразвитии речи / Н.М. Путкова // Дефектология. – 2007. - №5. - С. 49-56.
158. Ревуцька О.В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ) : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.03 / Ревуцька Олена Володимирівна. - К., 2003. - 229 с.
159. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Руденко Юлія Анатоліївна. - Одеса, 2002. - 247 с.
160. Руденко В.Е. Цвет-эмоции-личность /В.Е. Руденко // Диагностика психических состояний в норме и патологии. - Л., 1980. - С. 107-115.
161. Савчук Л.О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із ЗПР: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Савчук Людмила Олександрівна. - К., 2006. - 258 с.
162. Сак Т.В. Особливості формування причинно-наслідкового мислення у дітей із затримкою психічного розвитку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Сак Тамара Василівна. - К., 1997. - 141 с.



163. Святчик К.В. Прагматичний потенціал експресивного слова і його реалізація в російській газетній комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Святчик Катерина Валентинівна. – К., 1997. –247 с.
164. Сиротюк А. Розвивальна кінезіологічна програма / А. Сиротюк // Психолог. – 2003. - № 46. - С. 27-31.
165. Скворцов О.Г. Методы исследования лексических систем / Скворцов О.Г. – Екатеринбург: издательство АМБ, 2001. – 142 с.
166. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР / Смирнова И.А. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007, - 320 с.
167. Снопова Л.О. Художнє слово і музично-ритмічні рухи / Л.О.Снопова // Бібліотека вихователя дитячого садка. - 2003. - Травень 9-10'. - С. 101-116.
168. Соботович Є.Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку / Є.Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. - №1. – С. 2-7.
169. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку / Є.Ф. Соботович // Дефектологія. – 2003. – №2.- С. 2-11.
170. Соботович Е.Ф. Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции / Соботович Е.Ф. – К.: ИСДО, 1995. – 203 с.
171. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку / Є.Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. - №3. – С. 2-5.
172. Соботович Е.Ф. О механизмах формирования фонематического восприятия у детей в процессе онтогенеза / Е.Ф. Соботович // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К., 1994. - С. 267-271.
173. Соботович Е.Ф. Особенности формирования языкового сознания у детей дошкольного возраста в процессе спонтанного речевого развития / Е.Ф. Соботович

// Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи. – К., 1989. – С. 121-126.

174. Соботович Є.Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції / Соботович Є.Ф. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.
175. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини (формування лексичної сторони мовлення) / Є.Ф. Соботович // Дефектологія – 1999. - №1. - С. 11-16.
176. Соботович Е.Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Соботович Е.Ф. - К.: ИЗМН, 1997. - 44 с.
177. Соботович Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушения формирования грамматического строя речи у детей : дис. ... доктора пед.наук : 13.00.03 / Соботович Евгения Федоровна. – М., 1984. – 486 с.
178. Соботович Є.Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування / Соботович Є.Ф. – К.: ІЗМН, 1997. – 44 с.
179. Соботович Е.Ф. Особенности психического та речевого развития детей с моторной алалией / Е.Ф. Соботович, М. В. Рождественская // Вопросы дефектологии. – 1975. – Вып.10. – С. 80-86.
180. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Соботович Е.Ф. – К.: КГПИ, 1981. - 150 с.
181. Соловьева Н. Развитие эмоционального словаря дошкольника / Н. Соловьева // Детский сад от А до Я. Научно-методический журнал для педагогов и родителей. – 2005. - №2. - С. 124- 139.
182. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г.Соловьева // Дефектология. - 1996. - №1. - С. 62-76.
183. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / [за ред. В.І.Бондаря]. - Луганськ: Альма-матер, 2003. - 125 с.
184. Старинец В.С. Моделирование речевого поведения с учетом эмоциональных факторов : автореф. дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10. “Коррекционная психология” / В.С.Старинец. - М., 1969. - 31 с.

185. Сохин Ф.А. О формировании языкового общения в процессе речевого развития / Ф.А.Сохин // Вопросы психологии. – 1959. - №5. - С. 112-113.
186. Сучасна українська літературна мова / [за ред. І.К.Білодіда]. – К.: Наукова думка, 1973. - 584 с.
187. Сучасна українська літературна мова / [за ред. А.П.Грищенка]. – К.: Вища школа, 1997. – 492 с.
188. Тарасун В.В. Концепція державного стандарту освіти учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку (2000 р.) / В.В.Тарасун // Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник / [за ред. М.К.Шеремет, І.В.Мартиненко]. - К., 2006. - С. 64-81.
189. Тарасун В.В. Логодидактика / Тарасун В.В.— К.: Видавництво педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. — 348 с.
190. Тарасун В.В. Нейропсихологічні аспекти спеціальної дошкільної освіти / В.В. Тарасун // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі.— Вип. 4. — К., 2002. - С. 181-192.
191. Тищенко В.В. Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.03 / Тищенко Владислав Володимирович. – К., 1999. – 225 с.
192. Тимофеева Т.А. Интегрированные занятия с детьми с речевой патологией / Т.А.Тимофеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. - №4. - С. 20-21.
193. Тлумачний словник для учнів 1-4 класів / [авт.-упоряд. М.Г.Парфьовов, А.П.М'ясківський].- Х.: Веста: Видавництво “Ранок», 2005. – 80 с. - (Мої перші словники).
194. Траугготт Н.Н. Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии / Н.Н. Траугготт, С.И.Кайданова. – Л.: Наука, Ленингр.отд., 1975. – 180 с.
195. Траугготт Н.Н. К вопросу об организации и методике речевого работы с моторными алаликами / Н.Н. Траугготт // Расстройства речи в детском возрасте. - Л., 1940. – С. 70-103.
196. Трофименко Л.І. Асоціативний експеримент як один із методів дослідження словника дошкільників / Л.І.Трофименко //Дефектологія. – 2001. - №4. - С. 16-19.

197. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс : [за ред. Є.Ф. Соботович] / Трофименко Л.І. - К.: "Актуальна освіта", 2007. - 120 с.
198. Трофименко Л.І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення : дис. ... канд пед. наук : 13.00.03 / Трофименко Людмила Іванівна. – К., 2004. – 196 с.
199. Тугова Н.А. Развитие выразительной речи у детей с речевыми нарушениями. / Н.А. Тугова // Дефектология. – 1995. - №2. - С. 53-57.
200. Українська мова. Енциклопедія / [ред. Русанівський В.М., Тараненко О.О.]. – К.: Вид-во "Укр.енцикл." ім. М.П.Бажана, 2000. – 752 с.
201. Український педагогічний словник / [С. Гончаренко]. - К.: Либідь, 1997. - 213с.
203. Ушакова Т.Н. Про механізм детского словообразования / Т.Н. Ушакова // Вопросы психологии - 1969. - №2. - С. 62-63.
202. Ушакова О. Развитие образной речи дошкольников / О. Ушакова, Л. Колунова // Детский сад от А до Я. Научно-методический журнал для педагогов и родителей. - 2005. - №2. - С. 70- 76.
203. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 7 т. / Ушинский К.Д. - Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. - 332 с.
204. Фесенко Л.І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд.пед.наук : 13.00.02 /Фесенко Лариса Іванівна. – Одеса, 1994. – 176 с.
205. Фесюкова Л.Б. Комплексні заняття з етики для дітей 4-7 років / Фесюкова Л.Б. – Х.: НП: Видавництво «Ранок», 2008. – 192 с.
206. Фесюкова Л.Б. Словарная работа в подготовительной группе / Л.Б. Фесюкова // Дошкольное воспитание. –1972. - №12. – С. 58-61.
207. Фіцула М. Педагогіка / Фіцула М. — К.: Академія, 2000. — 544 с.
208. Фигерето Э.Э. Психолого-педагогична характеристика дошкольников с ОНР.: автореф. дис. ... канд. пед.наук : 13.00.03 “Коррекционная педагогика” / Э.Э. Фигерето. – М. , 1990. - 23 с.

209. Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Филичева Т.Б. – М., Просвещение, 1990. – 238с.
210. Филичева Т.Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: Альфа, 1993- .- (в 2 ч.).
211. Филичева Т.Б. Программа коррекционного воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи (с 5 до 6 лет) (проект) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Наука, 1988. – 44 с.
212. Фишман М.Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей / М.Н. Фишман // Дефектология – 2001. - №3. - С. 3-9.
213. Чабаненко В.А. Основи мовної експресії / Чабаненко В.А. - К.: Вища школа, 1984. - 168 с.
214. Шахнарович А.М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи : автореф. дисс. на соискан. науч. степени канд.филос.наук : 09.00.01 “Онтология и теория познания” / А.М. Шахнарович. – М., 1974. - 24 с.
215. Шахнарович А.М. Проблемы психолингвистики / Шахнарович А.М. — М.: Наука, 1987. - 268 с.
216. Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М.: Наука, 1990. – 168 с.
217. Шахнарович С.М. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей страдающих моторной алалией / С.М. Шахнарович // Патология речи. – М., 1971. – С. 30-62.
218. Шаховский В.И. О лингвистике эмоций / В.И. Шаховський // Язык и эмоции. – Волгоград, 1995. – С. 3-15.
219. Шаховский В.И. О роли эмоций в речи / В.И. Шаховський // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 111-118.
220. Шеремет М.К. Особливості формування мовлення у слабочуючих дітей : [методичні рекомендації] / Шеремет М.К. — К.: ІЗМН, 1996. — 74 с.
221. Шеремет М.К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі : дис. ... доктора пед.наук : 13.00.03 / Шеремет Марія Купріянівна.

– К., 1997. – 437 с.

222. Шмидт В.В. Использование рисуночных методик в коррекционно-развивающей практике логопеда / В.В. Шмидт // Логопед. Научно-методический журнал. – 2005. - №4. - С. 4-8.
223. Шутова О. Цікавий світ навколо / О.Шутова // Палітра педагога. – 2008. - № 1. - С. 25-28.
224. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Щерба Л.В. – М.: Наука, 1974. – 181с.
222. Щербинина Ю.В. Вербальна агресія / Щербинина Ю.В. – М.: КомКнига, 2006. - 360 с.
223. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Хомская Е.Д. - М.: Наука, 1987. - 288 с.
224. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
225. Яньшин П.В. Эмоциональный цвет. Эмоциональный компонент в психологической структуре цвета / Яньшин П.В. - Самара: Сам ГПУ, 1996. - 218 с.
226. Яссман Л.В. Некоторые особенности владения грамматическим строем речи детьми с ЗПР: автореф. дис. ...на соискан. учен. степени канд.психол.наук : спец. 19.00.10 “Коррекционная психология” / Л.В. Яссман. – М., 1976. – 24с.
227. Яременко В.І. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах / Яременко В.І. — К.: Аконт, 1999. - (в 4 т.).
228. Bunham R.W. Color: A guide to basic facts and concepts / Bunham R.W., Hanes R.M., Bartleson C.J. — N.Y.: Wiley, 1963. - 342 p.
229. Cattell R.B. Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16 PF) in clinical, educational, industrial and research psychology / Cattell R.B., Eber H.M., Tatusioka M.M. - Illinois: EPPS, 1970. - 128 p.
230. Sovak M. Alalia / M. Sovak // Logopedia. - 1971. - № 10. - P. 35-42.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Таблиця А.1

**Планування розвитку емоційно-оцінної лексики засобами словотвору у  
навчально-виховних програмах для старших дошкільників у порівнянні з  
онтогенезом мовлення**

Вік дитини	Програми навчання та виховання дошкільників			Онтогенез розвитку суфіксального словотворення за О. Гвоздєвим
	«Дитина» (наук.керів. О. Проскура)	«Малятко» (відп. ред. З. Плохій)	«Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» (Програма та метод. рекомендації, укл. А. Богуш)	
5 років		Збагачувати словник словами із демінутивними суфіксами -еня, -енятко, -це. Вчити використовувати прикметники з пейоративним суфіксом -аск- та демінутивними -ісіньк-, -есеньк-.	Збагачувати словник словами із здрібнілопестливими суфіксами -ець-, -це-, -к-, -ик- -ок-, -оньк-, -ечк-. Формувати навички утворення слів-ознак із демінутивними суфіксами -ісіньк- -еньк- та пейоративними -ющ-, -аст-.	2 р. 4 м.-к- 2р.8м.-ик- 4р.3м.-ок- 6р.6м.-ечк- 3р.-ущ-
6 років	Утворювати нові граматичні форми слів-назв за допомогою демінутивними суфіксами -ик-, -к- та -енк-.	Формувати навички утворення та вживання назв малят тварин та птахів за допомогою демінутивних суфіксів -ня, -енятко; слів-назв із суфіксами -е, -ець, слів-ознак із демінутивними суфіксами -ісіньк-, -еньк- та пейоративним -иськ-.	Вчити утворювати слова-назви із демінутивними суфіксами -ин-, -енятко-, -це-, -ечк-, -ець- та слів-ознак із суфіксами -уват-, -есень-, -ісеньк-. Формування граматичних форм слів-ознак із пейоративними суфіксами -аст-, -енн-.	2 р. 4 м.-к- 2р.8м.-ик- 3р.3м.-ищ- 6р.6м.-ечк- 6р.10м.-уват-
7 років	Формувати навички утворення синонімічних відтінків слів-назв з демінутивними суфіксами -ик-, -еня-, -енятко-; пейоративним -ищ-.	Стимулювати вживання слів-назв із демінутивними суфіксами -еня та -ик.	Вправляти в утворенні назв дитинчат тварин за допомогою демінутивних суфіксів -еня- та -ик. Удосконалювати навички вживання прикметників із пейоративним суфіксом -аст-.	2р.8м.-ик- 3р.3м.-ищ-





## Додаток В

**Анкета для батьків, що відображає емоційний та психофізичний розвиток дитини  
від народження та до теперішнього часу.**

1. Як протікала вагітність? – підкреслити - (токсикоз, торч-інфекції, строк на момент пологів, загроза переривання вагітності (на якому тижні), гострі чи хронічні захворювання матері чи ін. \_\_\_\_\_)

2. Як протікали пологи? – «підкреслити» - (стрімкі, відсутність родової діяльності - стимулювання, тривалий безводний період - більше 4 годин, Кесарів розтин) \_\_\_\_\_

3. Стан дитини після народження протягом періоду немовляти – «підкреслити» - (дитина закричала відразу/згодом, характеристика крику (гучний, слабкий, тривалий, короткочасний), оцінка стану дитини по шкалі Апгар (\_\_\_\_), наявність асфіксії та реанімаційних заходів, слабкість або підвищення м'язового тону; не мотивований крик на протязі дня, часті зригування, погана динаміка збільшення ваги, наявність судомних станів) \_\_\_\_\_

## 4. Карта розвитку:

№ п/п	Основні показники розвитку дитини	Час появи	Характеристика (як проявлялися?)	Примітка
1.	Зорове зосередження в спілкуванні.		Стійке/тимчасове	
2.	Реакція на звук (напрямок).			
3.	Усвідомлена посмішка (з гулінням).			
4.	Реакція на інтонаційне забарвлення мовлення.			
5.	Впізнання обличчя матері та реакція на зміну міміки			
6.	Спілкування за допомогою жестів.			
7.	Характер лепету (чіткий, тривалий)			
8.	Перші слова, які?			

5. Дати коротку характеристику дитини (тип темпераменту, домінуючий настрій, з чим пов'язана його зміна). \_\_\_\_\_

6. В яких ситуаціях збільшувалась комунікативна активність дитини? \_\_\_\_\_

## Додаток Д

**Протокол спостереження за здатністю старшого дошкільника з моторною алалією  
до використання емоційно-оцінної лексики у процесі гри.**

Прізвище	Емоційно-оцінна лексика, як вербальний супровід в процесі гри			
	Самостійна гра		Колективна гра	
	Паралінгвістичні засоби	Лінгвістичні засоби	Паралінгвістичні засоби	Лінгвістичні засоби
Андрій В.	5 бал.	Інтонаційні вигук.	-	-
Андрій К.	5 бал.	Вигуки, окремі слова	4 бал.	слова в граматичній фразі
Аня В.	4 бал.	-	4бал.	-
Богдан Г.	5 бал.	Вигуки, окремі слова	4 бал.	Інтонаційні вигуки
Вова С.	3 бал.	-	2 бал.	-
Євген З.	5 бал.	Слова в граматичній фразі	3 бал.	Слова в граматичній фразі
Жора Н.	4 бал.	Вигуки, окремі слова	4 бал.	Вигуки, слова
Іра С.	3 бал.	-	-	-
Марія У.	4 бал.	Інтонаційні вигуки	-	-
Микола Ш.	5 бал.	Слова в граматичній фразі	3 бал.	Вигуки, слова, 2-слівна граматична фраза
Саша С.	3 бал.	вигуки	4 бал.	-
Роман В.	4 бал.	-	-	-

**Протокол спостереження за місцем старшого дошкільника з моторною алалією у дитячому колективі у процесі гри.**

Прізвище та ім'я	Місце дитини в дитячому колективі							
	Самостійна гра			Колективна гра				
	Інтерес до іг-рашок	Час гри	Сюжет	Роль	Ігрові дій	Сюжет та правила гри	Час гри	Реакція на конфлікт
Андрій В.	Стійкий	15 хв.	побутовий, рольовий	-	Не узгоджує	Не розуміє та не дотримується	-	Відсутня
Андрій К.	Стійкий	20 хв.	побутовий, рольовий	Другорядні	Мало узгоджує	Розуміє Частково	7-8 хв.	Відсутня
Аня В.	Нестійкий	5 хв.	побутовий	Другорядні	Не узгоджує	Не розуміє та не дотримується	2-3 хв.	Збіднена
Богдан Г.	Нестійкий	10х в.	побутовий	Другорядні	Мало узгоджує	Частково Частково	7-8 хв.	Збіднена
Вова С.	Нестійкий	10 хв.	побутовий	Другорядні	Не узгоджує	Не розуміє та не дотримується	4 хв.	Відсутня
Євген З.	Стійкий	20 хв.	сюжетно-рольовий	Другорядні	Мало узгоджує	Розуміє Частково	12 хв.	Відсутня
Жора Н.	Стійкий	15 хв.	побутовий, рольовий	Другорядні	Мало узгоджує	Частково Частково	10 хв.	Збіднена
Іра С.	Нестійкий	3 хв.	маніпуляція	-	Не узгоджує	Не розуміє та не дотримується	-	Відсутня

Додаток Ж

**МОВНА КАРТКА****ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ**

Прізвище, ім'я, по-батькові \_\_\_\_\_

Дата народження та вік на момент обстеження \_\_\_\_\_

Адреса \_\_\_\_\_

Анамнестичні дані:

Особливості здоров'я батька, його вік при народженні дитини: \_\_\_\_\_

Особливості здоров'я матері, її вік при народженні дитини: \_\_\_\_\_

Вагітність \_\_\_\_\_

Пологи \_\_\_\_\_

Стан дитини на момент народження: \_\_\_\_\_

Ранній психомоторний розвиток:

- гуління \_\_\_\_\_
- «комплекс пожвавлення» \_\_\_\_\_
- лепет \_\_\_\_\_
- сидіння \_\_\_\_\_
- перші слова \_\_\_\_\_
- стояння та ходіння \_\_\_\_\_

Характеристика розвитку мовлення після року (зі слів рідних: які слова з'явилися, як використовувалися) \_\_\_\_\_

Перенесені хвороби до 3 років: \_\_\_\_\_

Висновок психоневролога: \_\_\_\_\_

Висновок ЛОРа: \_\_\_\_\_

Висновок офтальмолога: \_\_\_\_\_

Висновок педіатра: \_\_\_\_\_

Результати МРТ, ЕЕГ та ін. діагностик \_\_\_\_\_

**Висновки про анамнестичну обтяженість у розвитку дитини:** \_\_\_\_\_

### Бесіда:

- Як тебе звати? Скільки тобі років? Де твоя мама (тато)? Як її (його) звати? Хто твій друг? Як звати виховательку? Що ви робите в садочку? Які у вас є іграшки?

**Висновок** (наявність комунікативного та поведінкового негативізму, спілкування фразою чи окремим словом, використання жестів) \_\_\_\_\_

### Обстеження психічних процесів:

#### *I. Емоційно-вольова сфера* (дослідження самооцінки):

- Яка тварина тобі подобається найбільше?
- З якою твариною ти спокійний? Яку ти боїшся?
- Вибери малюнки, на яких зображені твої мрії.
- Поділись із другом (із улюбленою іграшкою).

**Висновок:** \_\_\_\_\_

#### *II. Оцінка уваги та уваги.*

- Ігри з використанням ілюстрацій (гра «Так буває?», встановити послідовність подій): «Виросла квітка», «Сніговик розтанув» із зображенням динаміки емоцій від радості до суму, «Зріле яблуко» із зображенням динаміки емоцій від здивування до радості, «Сонце і хмара» із зображенням динаміки емоцій від радості – суму – до страху.

- *Завдання:* викладання певних предметів чи малюнків у заданій послідовності (сонце – квітка – яблуко; кіт – собака – коза – кінь; ведмідь – вовк – лисиця – заєць – білка) - гра «Що змінилося?»

- Дослідження здатності до переключення на інший вид діяльності: ігри «Ніч-день», «Сонце-дощ», «Вовк-заєць».

**Висновок:** \_\_\_\_\_

#### *III. Оцінка рівня розвитку мислення:*

**A. Наочно-образне мислення:** *Інструкція:* «Добери пару».

Відгадування загадок. Завдання на впізнання малюнків за вербальною інструкцією:

- «Що кругле (червоне, смачне)»;
- «Яка маленька, пухнаста тварина, любить молоко, ловить мишей».
- «Яка велика тварина, має копита, возить людей».

**Б. Наочно-дійове мислення:**

- конструктивна діяльність (її хаотичність, наявність просторових помилок),
- малювання або аплікація (змішування координат, розміру зображення та порушення співрозмірності деталей; їх топології, тобто розташування; фрагментарність зображення у сприйманні та відтворенні фігур).

У спостереженнях оцінюється наявність чи відсутність фрагментарності в діяльності, переключення на побічні асоціації, як дитина включається в роботу, чи не спостерігається інертності у виконанні завдань.

**Висновок:** \_\_\_\_\_

**В. Вербально-логічне мислення:**

*Завдання:* четвертий зайвий, рівень узагальнення, знаходження послідовності змісту серій сюжетних малюнків, що несуть емоційне навантаження, дослідження сприймання та оцінки емоційних станів за сюжетними малюнками «Два друга» - 3 частини.

**Висновок:** \_\_\_\_\_

**IV. Оцінка рівня розвитку пам'яті:**

*Завдання:* впізнання раніше запропонованих предметів, малюнків (з їх називанням та без), схем, запахів; відтворення послідовності розташування предметів, малюнків, схем; гра «Що змінилося?», «Чого не вистачає?», повторення ряду слів, рухів.

Зорова      Слухова      Зорово-слухова      Рухова      Слухомовленнева

**Висновок:** \_\_\_\_\_

**V. Зорово-просторовий гнозис та праксис:**

*Завдання:* дістати вказівним пальцем кінчик носа, підборіддя та ін. (з відкритими та закритими очима), знайти предмет, який зображений у певному місці на малюнку та покласти предмет у заданому місці, зашумлені предметні картинки, виділення на предметному малюнку задану частину з цілого.

**Висновок:** \_\_\_\_\_

**VI. Завдання на з'ясування рівня розвитку моторики рук:** збирання маленьких гудзиків та їх застібання, шнурівка, застібання блискавок, зав'язування шарфу, годування ляльки та спостереження за прийманням їжі, за розчісуванням волосся,

пальчикова гімнастика; малювання, конструювання, виконання рухів у заданій послідовності.

**Висновок про стан дрібної моторики** \_\_\_\_\_

### **VII. Симультанні та суцесивні процеси**

Дослідження суцесивних функцій через ритм (дослідження слухо-моторної координації).

Інструкція: «Послухай, та постукай так само».

Прості ритми — I П, I П.; більше складні ритми — | П I, I П, П I I, I I П, I П; складні ритми — П П, I П П, I П I, П П I.

Якщо допущено більше однієї помилки в попередньому завданні — подальше тестування припиняють.

**Оцінювання стану сформованості суцесивних функцій через ритм:** виконання всіх завдань; виконано лише прості ритми; не виконано жодного завдання

Проба на пальцьовий гнозис та праксис (відтворення різних положень пальців) як показник ураження тім'яних зон кори домінантної півкулі (О. Лурія):

- всі пальці випрямлені й зімкнуті, долоня повернута вгору;
- 1-й палець піднятий вгору, інші зібрані в кулак;
- вказівний палець випрямлений, інші зібрані в кулак;
- 2-й та 3-й пальці розташовані у вигляді букви У;
- 2-й и 5-й пальці випрямлені, інші зібрані в кулак;
- 2-й и 3-й пальці схрещені, інші зібрані в кулак;
- 2-й и 3-й пальці випрямлені та розташовані у вигляді букви У, а 1, 4 й 5-й пальці зібрані в кулак («зайчик»);
- 1-й и 2-й пальці з'єднані кільцем, інші випрямлені.

*Оцінка пальцьової проби* (поза не відтворена; поза відтворена не точно; уповільнене відтворення пози (пошук необхідних рухів); пошук необхідних рухів триває від 10 до 30 с; пошук необхідних рухів триває більше 30 с). \_\_\_\_\_

Мовленнєвий варіант проби Хеда (як показник лівопівкульної недостатності)



1. Просте орієнтування («Інструкція»: «Підніми ліву руку (починати тільки з лівої руки), покажи праве око, ліву ногу». Якщо завдання виконане, то переходять до наступного, якщо ні - припиняють тестування.

2. «Інструкція»: «Візьмись лівою рукою за праве вухо, правою рукою - за праве вухо, правою рукою - за ліве вухо, покажи лівою рукою праве око».

Оцінювання мовленнєвого варіанту проби Хеда (повне виконання завдання; лише просте орієнтування; не виконання завдання) \_\_\_\_\_

Впізнання схематичних зображень будинок, паркан, діти, іграшки, машина, дощу ... («Інструкція»: «Покажи де ...»)

Оцінювання виконання завдання \_\_\_\_\_

Впізнання та відтворення заданого орнаменту («Інструкція»: «Покажи такий самий», «Зроби такий самий»)

Оцінювання виконання завдання \_\_\_\_\_

Перераховування (називання по-черзі) іграшок чи намистинок («Інструкція»: «Порахуй» або «Назви»)

Оцінювання виконання завдання \_\_\_\_\_

Впізнання мелодії знайомої пісні \_\_\_\_\_

Оцінювання виконання завдання \_\_\_\_\_

### **VIII. Сенсорне сприймання та уявлення:**

Кольори (синій, червоний, жовтий, зелений, чорний, білий, помаранчевий) \_\_\_\_\_

Розмір (великий-малий-менший) \_\_\_\_\_

Розміщення 3-5 малюнків у напрямку збільшення – зменшення \_\_\_\_\_

Геометричні форми (куля, куб, цеглина, трикутник) \_\_\_\_\_

Співвіднесення кількості (рахунок) \_\_\_\_\_

### **Обстеження органів артикуляції:**

#### **1. Стан будови артикуляційного апарату:**

Губи: (широкі, вузькі, верхня/нижня замала) \_\_\_\_\_

Зуби: малі, великі, пропуски зубів, неправильний зубний ряд, неправильний прикус (прогенія, прогнатія, відкритий прямий прикус, відкритий боковий прикус) \_\_\_\_\_

Піднебіння (високе, готичне) \_\_\_\_\_

*Язик* (великий, малий, широкий, вузький) \_\_\_\_\_

Збереженість та симетричність *носо-губних складок* \_\_\_\_\_

**2. Дослідження артикуляційного гнозису та праксису** (за наслідуванням дитині пропонується виконати серію рухів):

- 1) зробити губи трубочкою (як при звуці «у»);
- 2) зробити губи бубликом (як при звуці «о»);
- 3) «горішки» (кінчиком язика вколоти почергово щоки);
- 4) висунути язик лопаткою (широко);
- 5) підняти кінчик язика вгору й покласти його на верхню губу;
- 6) опустити кінчик язика вниз й покласти його на нижню губу;
- 7) «годинник» доторкнутися кінчиком язика по-черзі в правий та лівий куточок рота;
- 8) висунути язик та зробити кінчик вузьким.

**Висновки про стан будови та моторики артикуляційного апарату** («підкреслити»: наявність підвищеної саливації, наявність гіперкінезів, вираженість носогубних складок при вправі «парканчик», наявність синкінезій під час мовлення; характер змикання губ, здатність органів артикуляції до відтворення поодиноких поз та серії рухів \_\_\_\_\_).

**3. Стан м'якої мускулатури** (виконання дитиною «мімічних проб» окремо та в динаміці):

- «здивування»- піднімання брів, губи кільцем;
- «сердитість» - наближення брів, сильне зімкнення губ;
- «образа» - опускання брів, надування щік;
- «недовіра» - примружування очей, опускання куточків рота;
- «радість» - піднімання брів, піднімання куточків рота в посмішку;

**Результати «мімічних проб»** («підкреслити»: виконання статичних/ динамічних рухів у нормальному темпі, уповільнено, рухи м'якої мускулатури плавні/неплавні, маскоподібне обличчя, асиметрія обличчя) \_\_\_\_\_

**4. Характеристики голосу:**

*Тембр голосу* (нормальний, гучний, глухий, хриплий, здавлений, назалізований)

*Сила голосу* (плавний (рівномірний), сильний, слабкий, затухаючий, переривчастий)

---

*Просодика* (інтонація модульована, монотонна, плаксива, агресивна, скандована)

---

*Зміна характеристики голосу під час зміни емоційних станів* (змінюється / ні) \_\_\_\_\_

*Ритм* (ритмічний, прояви заїкування, прискорений) \_\_\_\_\_

### 5. Стан фонематичних процесів:

- фонематичне сприймання звуків:

А: о, у, а, и, е, а, а, и, а, і

П: к, п, в, р, в, п, л, с, п, п

И: у, е, і, и, о, а, и, и, е

Ч: м, к, ч, с, ч, ш, ц, ч, ч

- фонематичне сприймання звуків, складів та рівень слухової пам'яті:

А-о-у

са-са (са-за, са-ша)

пі-зо-ла-ку

О-е-і-у

ца-тя

му-ме-мі (мал.)

И-о-у-а-е-і

тад-да (та-тя)

на-ну-не

- визначити наявність та місце звука в слові \_\_\_\_\_

- фонематичний аналіз (голосні, приголосні в різних позиціях в словах)

---

- фонематичний синтез (голосні, голосні+приголосні, приголосні-голосні)

Ау, уа, іа, на, не, ух, ав \_\_\_\_\_

- фонематичні уявлення (підібрати малюнок із назвою на заданий звук)

---

### 6. Акустичний гнозис та праксис:

*Завдання:*

а) визначення та відтворення інтенсивності звуку (у двері стукає тихо мишка – голосно вовк), його напрямку (де дзвенить дзвоник);

б) визначення предмету, що звучить;

в) впізнання та відтворення слів-паронімів (кіт-кит, дім-дим, мишка-миска, гілка-білка, мити-шити-лити, сук-жук, мак-рак, дрова-трава, жабка-сапка) \_\_\_\_\_

---

**Висновки про стан розвитку фонематичних процесів:** \_\_\_\_\_

## Обстеження мовленнєвої функції.

### Стан словника:

#### 1. Словник іменників:

№	Завдання	Імпресивне мовлення	Експресивне мовлення	Примітка
1.	<p><u>Інструкція:</u> «Покажи (Що це? Як назвати разом?)»</p> <p><i>Стілець, шафа, диван, сервант – меблі</i></p> <p><i>Ніж, ложка, тарілка, каструля – посуд</i></p> <p><i>Шарф, майка, спідниця, штани – одяг</i></p> <p><i>М'яч, кубик, машина, лялька – іграшки</i></p> <p><i>Кіт, миша, собака – тварини</i></p> <p><i>Мама, тато, дід, баба, син, дочка – сім'я</i></p> <p><i>Курка, качка, гуска, індик – птахи</i></p>			
2.	Називання частин предметів чи частин тіла живих істот.			
3.	Сформованість узагальнень: інструкція: «Знайди малюнок та назви» - у чому варять їжу, чим малюють, чим зачісуються, де зберігають хліб (цукор).			

#### 2. Словник дієслів:

№	Завдання	Імпресивне мовлення	Експресивне мовлення	Примітка
1.	<p>Називання дій по картинці</p> <p><u>Інструкція:</u> «Покажи хто ... (Що робить ...?)»</p>			
2.	Називання дій за пред'явленим предметом: плаває, літає, повзає та ін.; рубає, дихає, нюхає, копає та ін.			

3.	Хто як голос подає? (півень, свиня, кінь, кіт, курка, зозуля, гусак).			
4.	Антоніми дієслів (відкривати - закривати, спати - прокидатися, прати-сушити...)			

### 3. Словник прикметників:

№	Завдання	Імпресивне мовлення	Експресивне мовлення	Примітка
1.	Впізнання предмету за названими ознаками (біле, холодне; кругле червоне)			
2.	Підбір ознак до предмету (Яке яблуко? Який ведмідь, їжак, сніг, перець ...)			
3.	Підбір предмету з протилежними ознаками (розмір, форма, колір, з чого виготовлено)			
4.	Присвійні (Чий хвіст? Чий дім?)			
5.	За приналежністю комусь (мамина ...)			
6.	Порівняльні прикметники (більший- менший, довший – коротший ...).			

### 4.Словник прислівників:

№	Завдання	Імпресивне мовлення	Експресивне мовлення	Примітка
1.	Слова-ознаки дій (робить як?) Швидко - повільно, акуратно, старанно			
2.	Слова, що вказують на просторово- часові відношення (вище – нижче, ближче – далі, вгорі – внизу ...)			

3.	Антоніми прислівників (високо-низько, швидко-повільно, рано-пізно, весело-сумно)			
----	--	--	--	--

### 5. Словник займенників:

№	Завдання	Імпресивне мовлення	Експресивне мовлення	Примітка
1.	присвійні (мій, моя, моє, мої, твої .....			
2.	особові (я, ти, ви, він, вона , вони, воно...)			

### 6. Словник прийменників:

На у, в під над за по з, зі без

**Висновок** (розуміння та вживання у експресивному мовленні) \_\_\_\_\_

**Обстеження складової структури слів.** Інструкція: «Що це? Послухай мене?

Повтори.»: мак, син, слон, вовк, око, авто, сила, муха, віник, двері, лампа, майка, бублик \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ ворота, малина, собака, шоколад, кукурудза \_\_\_\_\_

**Висновки про збереженість складового аналізу та синтезу** \_\_\_\_\_

### Вивчення звуковимови:

Слово	Самостійна вимова		Відображена вимова		Ізольована вимова		Примітка
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	
Аня, авто, іа, Індик Ех, Екран Удав Ой, око Пара Суп Бик Зуб Вата Фото Шарф Тінь Торт							

Дім							
Дим							
Мед							
Нитка							
Сон							
Сік							
Ніс							
М'ясо							
Зима							
Газон							
Язик							
Хмиз							
Цибуля							
Лице							
Матрац							
Шуба							
машина							
Жаба							
Ніж							
Чашка							
Обруч							
Дощ							
Щока							
Щітка							
Лава							
Осел							
Голка							
Риба							
Комар							
Баран							
Джміль							
Дзеркало							

**Висновок про стан розвитку звуковимови**

**Стан граматичної системи мовлення:**

**1. Морфологія:**

- **Словозміна:**

Числові закінчення (розуміння та використання):

- іменників (кіт, вікно, колесо, стілець, дитина, вухо, око)

- дієслів (іде, сміється, біжить, сидить, співає, їсть)

Родові закінчення (розуміння та використання за картинками) \_\_\_\_\_

Відмінкові закінчення (розуміння, використання)

Р.в. (Кого? Чого?) – парні малюнки \_\_\_\_\_

З.в. (Кого? Що?) – за сюжетною картиною (гра «Капітан») \_\_\_\_\_

О.в. (Ким? Чим?) \_\_\_\_\_

Д.в. (Кому? Чому?) – гра «Дитинчата» \_\_\_\_\_

М.в. (На кому? На чому?) – за сюжетною картиною \_\_\_\_\_

**Висновок** \_\_\_\_\_

- **Словотворення:**

- Розуміння та утворення за аналогією іменників зі зменшувально-пестливими суфіксами \_\_\_\_\_

- Розуміння та утворення за аналогією дієслів префіксальним способом \_\_\_\_\_

- Утворення за аналогією прикметників від іменників (хліб - хлібний, вишня - вишневий ...)

**Висновок:** \_\_\_\_\_

## 2. Синтаксис та зв'язне мовлення:

- *Відшукування малюнків до запропонованого речення:*

Хлопчик читає.

Дівчинка шиє плаття.

Дівчинка читає.

Дівчинка шиє штани. і т.д.

Дівчинка шиє.

- *повторення речень різної конструкції:*

Іде дощ.

Маша пише ручкою.

Собака біжить.

На городі росте морква.

Дід несе квіти.

Таня їла суп з глибокої тарілки.

Мама пішла на роботу, а Коля до школи.

Діти не пішли гуляти, бо пішов дощ.



- *Бесіда за малюнком*

\_\_\_\_\_

- *Складання речень за малюнком (за запитаннями та самостійно)* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- *Складання опису (за запитаннями та самостійно)* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- *Складання розповіді за малюнком чи серією малюнків (за запитаннями та самостійно)* \_\_\_\_\_

- *Переказ знайомої казки* \_\_\_\_\_

- *Розповідь за уявною ситуацією* \_\_\_\_\_

**Висновки про стан зв'язного мовлення** (тип речень, їх будова, самостійність складання, послідовність викладення змісту, наявність аграматизмів)

\_\_\_\_\_ -

***Висновок про стан розвитку мовлення:***

*Форма моторної алалії* (аферентна, еферентна) \_\_\_\_\_

*Рівень недорозвитку мовлення* (I, II, III) \_\_\_\_\_

*Мовна активність* (яскравий негативізм, потребує періоду адаптації, спілкується, але лише у невербальній формі) \_\_\_\_\_

*Наявність інших мовленнєвих вад* \_\_\_\_\_

## Додаток 3

**Критерії оцінювання складових емоційно-оцінної лексики***I. Критерії паралінгвістичної компетенції:*

- можливість використання міміки, жестів та пантоміми;
- виразність паралінгвістичних засобів (міміки, жестів та пантоміми), їх багатство та узгодженість, відповідність емоційним переживанням.

*II. Основними групами критеріїв лінгвістичної компетенції є:*

- *просодична складова*: впізнання, розрізнення та здатність до самостійного відтворення різних видів інтонації (розповідна, оклична, питальна), різних ритмічних структур, розрізнення звуків та мелодій за висотою, гучністю, тривалістю, швидкістю;
- *лексична складова*: достатній запас (в тому числі синонімів та антонімів), розуміння семантики слів та вживання їх у правильному семантичному значенні;
- *граматична складова*: вживання слів із пейоративними та демінутивними суфіксами (морфологічна правильність та володіння навичками словотворенням).

*III. Комунікативна компетенція має такі критерії*: розуміння емоційного змісту обговорюваної ситуації, ініціативність спілкування та вміння підтримувати розмову на задану тему різного емоційного забарвлення з використанням емоційно-оцінної лексики, культура мовленнєвої поведінки.

## Додаток К

Діагностика стану сформованості емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників

## Додаток К 1

**Завдання для діагностики рівня сформованості паралінгвістичної компетенції  
емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією**

**Завдання 1.** Мімічна гімнастика [155].

*Мета:* вивчення паралінгвістичних засобів спілкування дітей у процесі логопедичних занять.

Дітям пропонувалися мімічні етюди (С.Школьник, З.Ланцюженко) та інструкція: «Послухай, зроби як я».

**- Ой, болить!**

На скакалці я стрибала,  
Похитнулась і упала.  
Ой, болить нога моя,  
Гірко, гірко плачу я.

*Показати біль*, зморщити лоба, зсунути брови, опустити кути рота.

**- Феєрверк**

На майдані всі зібрались,  
Феєрверка дочекались.  
Ой, яка ж вгорі краса,  
Запалали небеса!

*Виразити захват:* широко відкрити очі, підняти брови, відкрити рота, глибоко вдихнути, промовляючи «А!», або «Ах!».

**- Матуся**

Любій матусі я посміхнуся,  
Дуже радію, що мама прийшла.  
*Показати радість*, посміхнутися.

**- Розгніване цуценя**

Цуценя розгнівалося  
На маленьку кішку:  
Ти чого тут розляглася  
На моєму ліжку?

*Показати гнів:* насупити брови, напружити кути рота.

**Боязке зайчєня**

Затрусилось зайчєня,  
Щось його злякало.  
А це качка качєнят  
Плавати навчала.

**Індик**

Здивувався наш індик,  
Став посеред двору,  
Він побачив козенятко,  
Що стрибнуло вгору.

**Колискова**

Мама доньку колихала,  
Колискову їй співала.  
В хаті спокій, спить і миша,  
Ходить тиша, ходить Тиша.

*Показати жах:* підняти плечі, напружити м'язи шиї та всього обличчя ... *Показати подив:* повернути голову, підняти брови, зморщити лоба ... *Показати спокій:* розслабити м'язи обличчя, зосередити погляд...

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Виконання даного завдання засвідчує здатність дитини самостійно керувати (довільно) рухами м'язів, співвідносити емоцію, її мимічне вираження зі змістом запропонованих віршів.

*Високий рівень* – самостійно без пояснення емоційного стану виконує завдання, розуміючи зміст вірша. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* – завдання виконує напружено, після пояснення емоційного стану. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* – завдання виконується з поясненням емоційного стану та його мимічних ознак. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, якщо допущено багато помилок – у 2 бали.

*Низький рівень* – може показати лише 1-2 мимічних етюди за допомогою дорослого, або дитина не розуміє зміст завдання і не може виконати його. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

**Завдання 2.** гра «Мавпочки» [155].

*Мета:* вивчення здатності дитини розуміти емоційні стани під час спостереження за їх показом педагогом за допомогою жестів, миміки, пантоміми (без опори на зміст конкретної ситуації).

Під час виконання таких завдань дітям надавалась наступна *інструкція:* «Подивись і повтори (зроби як я)».

Логопед демонструє миміку радості, суму, здивування, злоби, страху; жести: «посварити вказівним пальцем», «покликати», «прогнати», «ку-ку» та відповідні рухи тіла.

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Виконання даного завдання показує здатність дитини узгоджувати миміку, жести та пантоміму.

*Високий рівень* – самостійно виконує завдання, правильно узгоджуючи миміку,

жести та пантоміму. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* – завдання виконує напружено, то фіксуючи увагу на міміці, то на жестах, то на пантомімі. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* – завдання виконується з допомогою, спостерігається деяка невідповідність, що виправляється після нагадування вчителя. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, якщо допущено багато стійких помилок – у 2 бали.

*Низький рівень* — може узгоджувати лише 1-2 мімічні вираження емоцій із відповідними жестами та пантомімою, але за допомогою дорослого, або дитина не розуміє зміст завдання і не може виконати його. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

### **Завдання 3.** Гра «Детектив» (П. Лосева).

*Мета:* вивчення здатності впізнавати, підбирати та використовувати паралінгвістичні засоби спілкування з опорою на зміст конкретної ситуації.

Під час виконання таких завдань дітям надавалась наступна інструкція: «Подивись, хто це?», «Послухай та покажи що відчуває персонаж (мишенята з казки «Колосок», Маша з казки «Три ведмеді»), або подивись і повтори (для пантоміми), або покажи як вітаються хлопчики, як просить яблучко дівчинка, як проганяє kota хлопчик...».

Логопед пропонує показати за допомогою міміки (що відчуває герой віршу чи казки), пантоміми (хода лисички, великого ведмеда, грайливої білочки), жестів, що хоче сказати персонаж запропонованого малюнку.

#### *Інтерпретація результату виконання завдання:*

Виконання даного завдання показує можливість дитини підбирати та узгоджувати міміку та пантоміму відповідно до ситуації .

*Високий рівень* – самостійно виконує завдання, розуміючи запропоновану ситуацію, правильно впізнає казкових персонажів за паралінгвістичними засобами, узгоджує міміку та пантоміму при відтворенні заданої емоції. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* – завдання виконується не повно, помилки впізнання казкових персонажів виправляє самостійно, для відтворення запропонованого образу використовує лише міміку, або пантоміму. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* – завдання виконується частково з поясненням емоційної ситуації,

помилки впізнання казкових персонажів виправляє лише з допомогою дорослого, спостерігається деяка невідповідність використання міміки чи пантоміми. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, якщо допущено багато стійких помилок – у 2 бали.

*Низький рівень* – може показати лише 1-2 мімічні вираження емоцій із відповідними жестами та мімікою, у впізнанні казкових персонажів має значні помилки, допомогою дорослого не користується, або не розуміє зміст завдання і не може виконати його. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

#### **Завдання 4.** гра «Злий чарівник» [155]

Мета: діагностика здатності використовувати паралінгвістичні засоби в природніх ситуаціях спілкування.

Інструкція: «Нас зачаклували (ми не можемо говорити), давайте гратися мовчки».

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Виконання даного завдання показує здатність дитини самостійно використовувати пантоміму орієнтуючись на ситуацію спілкування.

*Високий рівень* – самостійно виконує завдання, пантоміма відповідає ситуації спілкування, яскрава. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* – завдання виконує уповільнено або навпаки прискорено, інколи помиляється, але виправляється самостійно. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* – завдання виконується лише під керівництвом вчителя, спостерігається деяка невідповідність (інертність) пантоміми. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, якщо пантоміма збіднена – у 2 бали.

*Низький рівень* – дитина не розуміє змісту ситуації і не може використати пантоміму, або рухи однакові до всіх емоційних станів. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

## Додаток К 2

**Завдання для діагностики рівня сформованості просодичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією**

**Завдання 1.** Здатність сприймати та відтворювати певні ритмічні конструкції (Т. Візель).

*Мета:* Визначити рівень сформованості почуття ритму за наслідуванням.

*Інструкція:* «Уважно подивись і послухай як я роблю, повтори»: хлопки або кроки на місті: 1 хлопок – 1 хлопок, 1 хл. – 2 хл., 2хл. – 2хл., 1хл. -1 крок, 1хл. – 2 кр., 2хл. – 2кр.

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Якість виконання цього завдання свідчить про збереженість сприймання та відтворення дитиною ритму, здатність узгоджувати рухи рук та ніг.

*Високий рівень* – виконує завдання правильно та самостійно. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* – завдання виконує з помилками, що виправляє за прикладом дорослих. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* – виконується лише 1 завдання під керівництвом вчителя, у рухах рук та ніг відмічається інертність або неузгодженість. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, якщо виконує лише 1 частину завдання – у 2 бали.

*Низький рівень* – дитина не розуміє зміст інструкції і не може виконати завдання, хоча розрізняє 1 – багато хлопків. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

**Завдання 2.** Розуміння характеристики звуку за гучністю (Т.Візель).

*Мета:* Визначити рівень сформованості у дитини здатності до розрізнення та практичного відтворення гучності звуку за наслідуванням.

*Інструкція:* «Уважно подивись і послухай як я роблю, повтори»: тихо – голосно - хлопнути, топнути; тихо – голосно сказати голосний, приголосний, слово.

*Інтерпретація* виконання завдання дає можливість якісного аналізу, що свідчить про збереженість сприймання та відтворення дитиною гучності звуку на всіх рівнях (звуку, слова).

*Високий рівень* - завдання виконує правильно та самостійно. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* - завдання виконує лише на рівні звуку, інші частини завдання виконує з помилками, для виправлення потрібна допомога вчителя. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* - виконується лише 1 завдання під керівництвом вчителя. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, якщо виконує лише 1 частину завдання частково – у 2 бали.

*Низький рівень* - дитина не розуміє змісту інструкції і не може виконати завдання, хоча розрізняє гучність при її відтворенні вчителем. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

### **Завдання 3.** Розуміння характеристики звуку за тривалістю (Т.Візель).

*Мета:* Визначити рівень сформованості здатності до розрізнення та практичного відтворення тривалості звуку за наслідуванням. *Інструкція:* «Уважно подивись і послухай як я роблю, повтори». (Короткий-тривалий звук (потрусити брязкальце); подути в дудочку; заспівати голосний).

#### *Інтерпретація результату виконання завдання:*

Якість виконання цього завдання свідчить про збереженість сприймання та відтворення дитиною тривалості звуку.

*Високий рівень* - завдання виконує правильно та самостійно. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* - виконує лише 1 та 2 частини, але з помилками, що виправляє самостійно за прикладом дорослого. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* - виконується лише 1 завдання під керівництвом вчителя, відмічається інертність. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, якщо за проханням відтворює лише короткі звуки – у 2 бали.

*Низький рівень* - дитина не розуміє зміст інструкції і не може виконати завдання, хоча розрізняє тривалість звуку у її відтворенні логопедом. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

### **Завдання 4.** Розуміння характеристики ритму за швидкістю (Т.Візель).

*Мета:* Визначити рівень сформованості здатності до розрізнення та практичного відтворення швидкості ритму за наслідуванням. *Інструкція:* «Уважно подивись і



послухай як я роблю, повтори»: швидко-повільно топати, хлопати; заспівати пісеньку «Ла-ла-ла».

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Виконання цього завдання свідчить про збереженість сприймання та відтворення мелодії, рухів (в тому числі й артикуляційних) за швидкістю.

*Високий рівень* - завдання виконує правильно та самостійно, дитина вдало керує своїми рухами. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* - завдання виконує з помилками, що виправляє після прикладу дорослого. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* - виконується лише 1 завдання під керівництвом вчителя. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, якщо при цьому відмічає стійкість помилок – у 2 бали.

*Низький рівень* - дитина не розуміє зміст інструкції і не може виконати завдання, хоча розрізняє характеристику швидкості. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

Наступні завдання пропонувалися лише для дітей із II та III рівнями недорозвитку мовлення.

**Завдання 5.** Розрізнення інтонаційного забарвлення фрази (І. Кондратенко; І.Марченко).

*Мета:* діагностика рівня сформованості розуміння інтонаційного забарвлення фрази. *Інструкція:* «У тебе є сигнальні картки: . ! ? Якщо я буду розповідати підніми - . Якщо питати - ?, а якщо радіти, наказувати чи запрошувати - !»:

Я вмю танцювати. Ти вмєш танцювати? Давай будемо танцювати!

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Виконання цього завдання дає можливість якісно оцінити яка інтонація найбільш легка або складна для сприймання дитині.

*Високий рівень* - завдання виконує правильно та самостійно. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* - розрізняє розповідну та окличну інтонацію, при виконанні завдання потребує допомоги. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* - правильно розрізняє лише розповідну інтонацію, інші

взаємозамінюються, завдання потребує постійного керівництва вчителя. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, допомогу не приймає – у 2 бали.

*Низький рівень* - дитина не розуміє жодної інтонації. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

**Завдання 6.** Відтворення різних видів інтонації [І.Марченко].

*Мета:* Визначити практичний рівень використання різних видів інтонаційного забарвлення фрази без зміни змісту.

Дитині пропонуються парні малюнки (*Інструкція:* «Візьми, поділись який малюнок заховався»). Логопед по черзі ховає свої малюнки. По черзі ховає один із малюнків (*Інструкція:* «Відгадай який це малюнок. Запитай про нього»). Якщо дитина відгадала, логопед ще раз запитує про її зміст, а дитина розповідає з окличною інтонацією (*Інструкція:* «Пригадай якого малюнку ще не було»).

На малюнку: Кіт спить. Ваза стоїть на столі. Мама повертається з роботи додому.

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Якість виконання цього завдання свідчить про здатність дитини до відтворення всіх видів інтонації.

*Високий рівень* - завдання виконує правильно та самостійно. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* - завдання виконує з помилками, що виправляє під керівництвом вчителя. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* - відтворює лише розповідну та окличну інтонацію під керівництвом вчителя. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, якщо відтворює лише розповідну – у 2 бали.

*Низький рівень* - дитина не розуміє змісту інструкції і не може відтворити жодної інтонації. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

**Завдання 7.** Розуміння емоційного забарвленої інтонації (І. Кондратенко).

*Мета:* діагностика розуміння емоційної інтонації (радісно, сумно, здивовано, перелякано, ображено) запропонованого логопедом речення, при незмінному змісті висловлювання (І. Кондратенко). *Інструкція:* «Послухай який у мене настрій. Покажи малюнок.».

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Якість виконання цього завдання свідчить про сформованість здатності до розрізнення дитиною емоційного забарвлення фрази.

*Високий рівень* - завдання виконує правильно та самостійно. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* - дитина правильно розрізняє емоційне забарвлення лише 4-х фраз, при виконанні завдань можуть бути помилки, що виправляє самостійно. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* - дитина розрізняє лише 3 фрази, потребує постійного керівництвом вчителя. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, якщо розрізняє лише 2 фрази – у 2 бали.

*Низький рівень* - дитина розрізняє лише 1 фразу, інші взаємозамінювалися. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

**Завдання 8.** Відтворення та зміна емоційного забарвлення запропонованих фраз (І. Кондратенко).

*Мета:* діагностика рівня розвитку здатності до відтворення та зміни емоційного забарвлення фрази. *Інструкція:* «Скажи про малюнок весело, сумно ...».

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Якість виконання даного завдання свідчить про сформованість здатності до відтворення дитиною емоційного забарвлення фрази.

*Високий рівень* — завдання виконує правильно та самостійно. Виконання завдання оцінюється у 5 балів.

*Достатній рівень* — дитина правильно відтворює емоційне забарвлення лише 4 фраз, помилки виправляє після прикладу дорослого. Виконання завдання оцінюється у 4 бали.

*Середній рівень* - виконується лише 3-2 фрази, часто під керівництвом вчителя. Виконання завдання оцінюється у 3 бали, якщо відтворює лише 2 зі значними труднощами – у 2 бали.

*Низький рівень* - дитина говорить монотонно, не приймає допомогу вчителя. Виконання завдання оцінюється в 1 бал.

## Додаток К 3

**Завдання для вивчення рівня розвитку імпресивного словника лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією**

**Завдання 1.** Гра «Покажи!» (Для всіх категорій дітей) (Л. Цветкова).

*Мета:* виявлення назв емоційних переживань в імпресивному мовленні.

*Обладнання:* набір фотографій.

*Інструкція:* «Подивись на малюнки. Покажи хто сумує..., хто злий..., хто відчуває радість (сум, здивування, злість, переляк)».

*Оцінними критеріями* виступили: обсяг словника (кількість правильних відповідей); здатність приймати допомогу дорослого.

*Інтерпретація результатів виконання завдань:*

*Високий рівень* - дитина розуміє значення основних назв емоційних переживань, станів та почуттів (по 5), самостійно виконує завдання. Відповіді оцінюються в 5 балів.

*Достатній рівень* – дитина розуміє по 4 назви емоційних переживань, станів та почуттів, при виконанні завдання потребує допомоги вчителя. Відповіді оцінюються в 4 бали.

*Середній рівень* – дитина розуміє по 2-3 назви емоційних переживань, станів та почуттів, часто потребує прикладу правильної відповіді вчителя, згодом повторює самостійно. В залежності від кількості слів в імпресивному мовленні відповіді оцінюються в 3 або 2 бали.

*Низький рівень* – розуміє лише по 1 назві емоційних переживань, станів та почуттів емоції, потребує постійної допомоги, або не розуміє їх взагалі. Відповіді оцінюються в 0 або 1 бал.

**Завдання 2.** Гра «Схоже чи різне» (Л.Цветкова).

Педагог проводить попередню роботу нагадуючи, що люди мають різний настрій, від якого залежить положення ротика, брів та форма очей. Дітям пропонуються піктограми різних емоційних станів.

*Інструкцію:* «Покажи що відмінне?»

**Завдання 3.** Гра «Ти художник» (М.Чистякова).

Дітям пропонувалися заготовки піктограм без таких елементів, як брови, очі та ротик. Для виконання даного завдання діти одержували наступні *інструкції*:

- «Візьми частинки обличчя та зроби його веселим ...».

Для *інтерпретації* 1 та 2 завдань ми сформулювали *оцінні критерії*, якими виступили: вміння виділити характерні відмінності у міміці і вміння за вербальною інструкцією відтворити характерні мімічні риси заданого емоційного переживання.

*Рівні допомоги*: повторне завдання; вчитель задає навідні запитання, звертаючи увагу на характерні відмінності; пропонує зразок виконання завдання.

У відповідності до оцінних критеріїв та за рівнями допомоги визначено такі *рівні розвитку* здатності до порівняння мімічних ознак різних емоційних переживань.

До *високого рівня* було зараховано тих дітей, які самостійно встановлюють відмінні риси обличчя в різних та схожих емоціях, можуть самостійно їх відтворити через аплікацію. Виконання завдання оцінюється в 5 балів.

*Достатньому рівню* відповідають результати тих дітей, які потребують додаткового пояснення та допомоги при встановленні відмінностей мімічного вираження емоцій, але можуть самостійно створити міміку заданого емоційного переживання через аплікацію після показу дій логопедом. Виконання завдання оцінюється в 4 бали.

*Середньому рівню* відповідають результати дітей, які встановлюють відмінності у вираженні емоцій лише за аналогією, мають значні складнощі у відтворенні міміки через аплікацію. Виконання завдання оцінюється в 3 бали, якщо відтворення мімічних ознак виконується за зразком, в 2 бали – якщо відтворення мімічних ознак виконується лише одночасно з логопедом.

До *низького рівня* було зараховано тих досліджуваних, які не можуть ні встановити різницю у міміці різних емоційних станів, ні відтворити її. Результат виконання оцінюється в 1 бал.

## Додаток К 4

**Завдання для вивчення рівня розвитку експресивного словника лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією**

**Перша вправа** (методика Г. Домана). *Мета:* визначення здатності до впізнання емоційних переживань за фото та їх називання словами-діями.

*Інструкція:* «Що він (вона) робить?»

**Друга вправа** «Який я?». *Мета:* з'ясувати об'єм експресивного словника словами-ознаками, що називають емоційні стани.

*Інструкція:* «Який це хлопчик (дівчинка)?»

**Третьої вправи.** *Мета:* визначити обсяг експресивного словника із слів-назв емоцій.

*Інструкція:* «Що він (вона) відчуває?»

*Інтерпретація результатів* виконання завдання здійснювалася за такими *оцінними критеріями:* об'єм словника, збереженість складової структури слова, збереженість їх морфологічних ознак відповідних частин мови, самостійність виконання завдання.

Виконання кожної вправи оцінювалося в 5 балів (по 1 балу за кожне слово). Якщо діти потребують допомоги, відповіді мають порушеннями складової структури та морфологічних ознак частин мови - знімається по 1 балу.

Відповідно до критеріїв виділено такі *рівні розвитку* експресивного словника, що називають емоційні переживання:

- *високий рівень:* завдання виконане самостійно та правильно, що оцінюються в 5 балів.
- *достатній рівень:* дитина називає по 3-4 слова-назви емоції, слова-ознаки емоційних станів та слова-дії емоційних переживань. Відповіді оцінюються у 4 бали, якщо дитина потребує допомоги, то оцінка – 3 бали.
- *середній рівень:* дитина називає по 2-1 назві емоцій чи слова-ознаки, або слова-дії, потребує допомоги у виправленні стійких порушень складової структури слова чи його морфологічних ознак частини мови. Відповіді оцінюються в 2 бали.
- *низький рівень:* відсутність слів або їх фрагментарне повторення (окремі звукокомплекси). Відповідь оцінюється в 1 бал, при відмові - 0 балів.

## Додаток К 5

**Вправи для діагностики стану сформованості антонімічних та синонімічних асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики  
(лексична складова лінгвістичної компетенції)**

**Перша вправа** (методика Домана, І. Кондратенко, Л. Трофіменко).

Мета: визначення рівня розуміння антонімів серед слів-назв емоційних переживань. Для дослідження пропонується три групи антонімів найбільш поширених та доступних віковому розумінню: веселий - сумний; злий – добрий, спокійний – переляканий (дітям пропонується набір фотографій).

*Інструкція:* «Знайди протилежні малюнки» або «малюнки навпаки».

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Якість виконання завдань дозволяє оцінити ступінь розуміння протилежності емоційних станів, як етап формування емоційно-оцінної лексики в імпресивному мовленні.

*Високий рівень:* діти правильно знаходять протилежні емоційні стани та створюють пари. Відповіді оцінюються в 5 балів.

*Достатній рівень:* діти потребують допомоги логопеда для встановлення протилежних ознак лише в 1 парі протилежностей. Відповіді оцінюються в 4 бали.

*Середній рівень:* діти мають значні складнощі, потребують постійної допомоги логопеда, але можуть повторити виконання завдання самостійно. Відповіді оцінюються в 3 бали, якщо повторно відтворюють лише 1 пару антонімів – 2 бали.

*Низький рівень:* діти не розуміють антонімічні зв'язки, не приймають допомогу логопеда, або відмовляються від виконання завдання. Відповіді оцінюються в 1 бал.

**Друга вправа** мала на меті з'ясувати кількість антонімів в експресивному мовленні. Дитині пропонується набір фотографій і надається наступна *інструкція:* «Назви протилежні малюнки або «Назви навпаки?»»

**Третя вправа** мала на меті з'ясувати кількість антонімів в експресивному мовленні, але без опори на картинки, орієнтуючись на зміст фрази. Вправа пропонувалася лише для дітей III рівня недорозвинення мовлення.

*Інструкцію:* «Закінчи речення»: Вовк злий, а дід мороз ... . Ведмідь спокійний, а зайчик ... . Котик добрий, а баба Яга ... . Хлопчик спокійний, а дівчинка ... . Сонце добре, а хмара ...

*Інтерпретація результатів виконання 2 та 3 вправ здійснювалась у відповідності до оцінних критеріїв:* правильність відповідей, самостійність виконання завдання.

Отже, *високий рівень* – діти самостійно називають антоніми як з опорою на наочність так і без неї. Відповіді оцінюються в 5 балів.

*Достатній рівень* – діти самостійно називають антоніми з опорою на малюнки, та потребують допомоги при відповідях без опори на них. Відповіді оцінюються в 4 бали.

*Середній рівень* – діти потребують постійної допомоги логопеда, можуть назвати лише 2 групи антонімів. Відповіді оцінюються в 3 бали, якщо 1 групу – 2 бали.

*Низький рівень* – діти виявляють значні складнощі, не приймають допомоги вчителя, або відмовляються від виконання завдання. Відповіді оцінюються в 1 бал.

**Вправа четверта.** *Мета:* з'ясувати здатність дітей до розуміння синонімічних зв'язків та обсяг синонімів в імпресивному мовленні.

Обладнання: набір фотографій зі схожим змістом: сумний, ображений, засмучений; веселий, усміхнений, задоволений.

*Інструкція:* «Знайти схожі!»

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Виконання завдання показує рівень сформованості синонімічних зв'язків та обсягу синонімів емоційно-оцінної лексики в імпресивному мовленні.

При виконанні даної вправи *оцінними критеріями* виступили: кількість правильних відповідей та самостійність виконання. Відповідно до оцінних критеріїв були виділені такі *рівні розвитку синонімічних зв'язків:*

*Високий рівень:* діти самостійно добирають 2 групи синонімів. Відповідь оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень:* діти можуть самостійно дібрати лише 1 групу синонімів, а в іншій потребують допомоги логопеда. Відповідь оцінюється в 4 бали.

*Середній рівень:* у роботі діти постійно потребують допомоги логопеда, але можуть виконати це завдання повторно. Відповідь оцінюється в 3 бали.



*Низький рівень:* якщо діти мають стійкі труднощі, не приймаючи допомоги логопеда. Відповідь оцінюється в 2 бали, відмова - 1 бал.

**Вправа п'ята.** *Мета:* визначення здатності добирати синоніми та використовувати їх у власному мовленні, що дозволяє з'ясувати обсяг синонімів в експресивному мовленні.

Обладнання: набір фотографій.

*Інструкція:* «Знайди схожі! Як ще можна сказати?».

*Інтерпретація* результату виконання завдання, яке дає можливість скласти загальне уявлення про обсяг синонімічного словникового запасу дитини здійснювалась відповідно до оцінних критеріїв (самостійність називання груп синонімів та кількість їх груп) та сформульованих рівнів.

*Високий рівень:* діти самостійно називають повний обсяг всіх синонімічних груп. Відповідь оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень:* діти без допомоги вчителя називають лише 1 синонімічну групу, а іншу лише з допомогою логопеда. Обсяг словнику знижений. Відповідь оцінюється в 4 бали.

*Середній рівень:* діти виконують завдання лише за допомогою вчителя (пропонується перший склад), обсяг слів у синонімічних групах обмежений. Відповідь оцінюється в 3 бали.

*Низький рівень:* відповіді мають лише репродуктивний характер та оцінюються в 2 бали, відмова від виконання завдання - 1 бал.

## Додаток К 6

### Завдання для оцінки рівня асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики та кольору

**Гра-завдання «Підбери колір до настрою»** (І.Кондратенко) пропонувалась всім дітям незалежно від рівня мовленнєвого та інтелектуального розвитку.

У цій грі дитині пропонується набір кольорових олівців та 5 піктограм на позначення основних емоційних переживань (радість, сум, злоба, переляк, здивування) і надається наступна *інструкція*: «Вибери колір та домалюй повітряну кульку».

*Рівні допомоги* при виконанні даного завдання ми визначили такими: повторення завдання; навідні запитання (Чому вона сумна, може кулька не того кольору? Яку вона хоче? Намалюй. Або пропонуються різні кульки на вибір).

*Інтерпретація результату виконання завдання:*

Виконання завдання дозволяє оцінити здатності дитини до асоціативних зв'язків між емоціями та кольорами:

- *високий рівень* - діти самостійно виконують завдання, в процесі роботи відсутня інертність (однакові кольори до різних емоційних станів). Відповіді оцінюються в 5 балів;
- *достатній рівень* - діти самостійно та правильно добирають кольори до 3-4 емоційних переживань, стереотипи відсутні, або виправляються самостійно. Відповіді оцінюються в 4-3 бали в залежності від кількості правильних відповідей і відсутності інертних процесів;
- *середній рівень* - діти правильно добирають кольори до 2 емоційних переживань, потребуючи допомоги вчителя (повторення завдання, навідних запитань типу «Коли ти веселий, який ти візьмеш м'яч?»), зустрічаються інертні процеси, які самостійно не виправляються. Відповіді оцінюються в 2 бали;
- *низький рівень* – діти добирають 1 колір до всіх емоційних станів, не приймаючи допомогу, або відмовляються від виконання завдання. Оцінка відповіді 1-0 балів.

## Додаток К 7

**Завдання для оцінки рівня асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики та звуку (лінгвістична компетенція)**

**Гра-завдання «Я музикант і співак».** *Мета:* визначення можливостей дитини до співвідношення емоційного стану з мелодією чи звуком.

**Обладнання:** набір піктограм із зображенням 5 основних емоційних станів, мелодії, іграшкові музичні інструменти.

*Інструкція:* «Який звук (мелодія) веселий, сумний...» та «заспівай веселий ... звук (мелодію)».

*Рівні допомоги:* повторення інструкції, наведення подібного прикладу відповіді, пропозиція відповіді.

*Оцінні критерії* виконання даного завдання: самостійність виконання завдання, адекватність імітації звуків із певним емоційним забарвленням чи відтворення мелодії раніше вивчених пісень запропонованим піктограмам.

Якість виконання завдання свідчить про формування асоціативних зв'язків через слуховий аналізатор. *Інтерпретація результату виконання завдання:*

*Високий рівень* – діти співвідносять високий звук з радістю або здивуванням, низький з злістю чи переляком; самостійно впізнають настрій знайомих пісень; можуть відтворити звук чи мелодію з заданим емоційним забарвленням. Відповідь оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень* - діти співвідносять звуки лише з 3 емоційними переживаннями: радості, суму, переляку; для інших емоцій дитям необхідна допомога (зразок), але зміст знайомих пісень (мелодій) впізнають, самостійно співвідносять з основними емоціями. Відповідь оцінюється в 4 бали, а при наявності помилок, які виправляються самостійно - в 3 бали.

*Середній рівень* - діти самостійно співвідносять звуки чи мелодію лише з емоцією радості, з іншими емоційними переживаннями співвідносять лише звуки, знайомі мелодії та пісні асоціюють лише за допомогою. Відповіді оцінюються в 2 бали.

*Низький рівень* – діти мають лише репродуктивні відповіді, або не виконують завдання. Відповідь оцінюється відповідно в 1 бал (0 балів).

## Додаток К 8

**Завдання для оцінки рівня розвитку вербальних асоціацій емоційно-оцінної лексики**

Перша гра «Що мені подобається, а що не подобається?» (Л. Трофименко).

*Мета:* визначення можливостей дітей співвідносити слова з певними емоційними почуттями в імпресивному мовленні (можлива відповідь у невербальній формі).

*Обладнання:* набір піктограм із зображенням 5 основних емоційних станів та набір малюнків: (1) сонце, купання дітей у річці – радість; 2) дощова осінь, поламана іграшка – сум; 3) проліски серед снігу, зайчик у шапці клоуна – здивування; 4) пожежа, чудовисько – страх; 5) Баба Яга, вовк – злість.

*Інструкція:* «Розклади малюнки на купки: Що тобі подобається? Що не подобається? Що лякає? Хто злий? Що дивне?». Отже, діти повинні співвіднести малюнок із емоцією, та покласти його на піктограму.

*Рівні допомоги:* повторення завдання; провокаційні запитання («Коли світить сонце ти сумуєш чи радієш?», або «Хіба Баба Яга весела?»); пропонується зразок виконання завдання.

*Інтерпретація* результатів здійснювалась відповідно до *рівнів розвитку асоціативних зв'язків на запропонованому вербальному матеріалі*, виділених із врахуванням оцінних критеріїв та рівнів допомоги:

*Високий рівень:* діти правильно та самостійно розкладають малюнки. Результат виконання завдання оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень:* діти співвідносять малюнки лише з 3 основними емоціями, а інші малюнки діти розкладають лише за допомогою дорослого. Результат виконання завдання оцінюється в 4 бали, якщо перші три серії малюнків дитина розклала самостійно; якщо ж дитині допомагав дорослий, відповідь оцінювалась у 3 бали.

*Середній рівень:* діти встановлюють асоціації в межах лише 2 груп, співвідношення інших малюнків та емоцій виявляє значні труднощі. Результат виконання завдання оцінюється в 2 бали.

*Низький рівень:* асоціативні зв'язки можливі лише в 1 групі. Дитина не приймає допомогу дорослого, виконуючи завдання репродуктивно. Або відмовляється від виконання завдання. Результат виконання завдання оцінюється в 1 бал.

**Гра «Підбери пару».** *Мета:* визначення можливостей вербалізації співвідношення слів із певними емоційними почуттями.

*Обладнання:* набір піктограм із зображенням 5 основних емоційних станів.

*Інструкція:* «Назви веселі (сумні, страшні, дивні, злі) речі чи дії», «Що ти робиш коли веселий...» або «Що буває веселе ...?». Діти самостійно підбирали слова до кожної піктограми.

*Рівні допомоги:* повторення інструкції, наведення прикладу відповіді з подібного мовного матеріалу, пропозиція відповіді з мовного матеріалу завдання.

*Оцінними критеріями* виконання даного завдання виступили: наявність чи відсутність словесних, звукових реакцій; самостійність виконання завдання, присутність неадекватних виборів.

*Інтерпретація результату* виконання завдання дозволяє визначити рівні розвитку словесний асоціацій за уявленнями:

*Високий рівень:* діти самостійно добирають 3 слова до кожного слова-стимулу. Дані слова адекватні певній емоції, відносяться до різних частин мови. Відповідь оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень:* діти добирають 2 слова до слова-стимулу, але потребують допомоги вчителя (добирають їх по аналогії). Слова відносяться до однієї частини мови та тематичної групи. Відповідь оцінюється в 4 бали.

*Середній рівень:* діти добирають лише по 1 слову до слова-стимулу. Слова мають стереотипний та ситуативний характер, тобто виділені з оточення в ситуації спілкування на момент обстеження. Неадекватні асоціації виправляються за допомогою вчителя. Відповідь оцінюється в 3 бали.

*Низький рівень:* діти добирають 1 слово до слова-стимулу, що має випадковий характер або відповіді характеризуються як репродуктивні; неадекватні асоціації не виправляються. Відповідь оцінюється в 2 бали, відмова (відсутність словесних асоціацій) - 1 бал.

## Додаток К 9

**Завдання на вивчення стану сформованості граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією**

**1. Гра «Хто в нас у гостях?»** (П. Лосєва).

*Мета:* вивчення розуміння відтінків значення слова, утвореного за допомогою демінутивних та пейоративних суфіксів, в імпресивному мовленні.

Хід гри: дітям пропонувались зображення тварин із різних казок із явними різними емоційними станами (зайчик - зайчище, вовчок-вовчище), або тварин та їх дитинчат (кіт-котеня).

*Інструкція:* «Покажи де вовчик, а де вовчище (вовчисько) і ін.».

**2. Гра «Підбери навпаки»** (П. Лосєва).

*Мета:* вивчення розуміння протилежних відтінків значення слова, утвореного за допомогою демінутивних та пейоративних суфіксів, в імпресивному мовленні.

Хід гри: дітям пропонувались малюнки різних частин тіла тварин, що відрізнялися розміром та характерними ознаками (кігті у хижих тварин). Дітям задалось запитання: «Що це?», «Вони однакові?».

*Інструкція:* «Знайди протилежні».

Вище описані ігри («Хто в нас у гостях?» та «Підбери навпаки») пропонувалися дітям з II та III рівнем недорозвинення мовлення.

*Оцінні критерії до» 1-2 ігор:* самостійність та правильність виконання; кількість правильних відповідей.

*Інтерпретація* результатів виконання 1 та 2 гри здійснювалась відповідно до *рівнів розвитку* граматичної компетенції емоційно-оцінної лексики в імпресивному мовленні, виділених із врахуванням оцінних критеріїв:

*Високий рівень:* діти самостійно та правильно показують всі малюнки, можуть підібрати протилежну пару. Відповідь оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень:* діти правильно показують лише малюнки утворені за допомогою демінутивних суфіксів. У розумінні пейоративних суфіксів виявляють помилки, що виплавають самостійно. Знайти пару можуть лише під постійним керівництвом дорослого. Відповідь оцінюється в 4 бали.

*Середній рівень:* у розумінні зміни значення слова від наявності пейоративних та демінутивних суфіксів орієнтуються на малюнок чи зміст казки - відповідь оцінюється в 3 бали; розрізнення значення слів відбувається з допомогою дорослого – відповідь оцінюється в 2 бали. Протилежну за змістом пару не добирають.

*Низький рівень:* діти не розрізняють зміну значення слова від наявності пейоративних та демінутивних суфіксів, або відмовляються від виконання завдання. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Для дітей з III рівнем недорозвинення мовлення пропонувалася ще й такі ігри:

### **3. Гра «Кого запросимо, а кого проженемо?» (П. Лосєва).**

*Мета:* вивчення здатності до використання слів, утворених за допомогою демінутивних та пейоративних суфіксів в експресивному мовленні.

*Хід гри:* дітям пропонувалось розглянути зображення тварин (зайчик - зайчище, вовчок-вовчище).

*Інструкція 1:* «Якщо заєць добрий, то як ми його позвемо «іди-іди...», а якщо злий «тікай...»?

Якщо відповіді правильні, з тією ж метою дітям пропонувалася наступна гра.

### **4. Гра «Скажи навпаки».**

*Хід гри:* дітям пропонувались малюнки різних частин тіла тварин, що відрізнялися розміром та характерними ознаками. Дітям задалось запитання: «Що це?», «Вони однакові?», «Як ми їх назвемо?».

*Інструкція:* «Знайди протилежні. Як ми їх назвемо? Що це у зайчика, а у зайчища?», або «У кого лапка, а лапище?»...

Також у даній грі пропонувалось підібрати ознаку до запропонованих слів.

*Інструкція:* «Закінчити речення: Ось білюще зайчище, а ось зайчик біл-...(білесенький); ось котик смугастенький, а це котище смуг-...(смугасте, величезне) та ін.».

До цих ігор нами було визначені такі *рівні допомоги*: повторна інструкція зі звертанням уваги на характерні риси малюнку; до тієї ж наочності надавалос слово-зразок, а дитина за аналогією називала інші відповідні зображення; провокаційне запитання (за типом: «Це зайчик чи зайчище?») або зразок відповіді.

*Оцінні критерії* до 3-4 ігор: самостійність виконання; здатність утворити нове слово по аналогії за допомогою даних суфіксів.

*Інтерпретація результатів виконання 1 та 2 гри-завдання* дозволяє з'ясувати *рівні розвитку* граматичної компетенції емоційно-оцінної лексики в експресивному мовленні:

*Високий рівень:* діти розуміють та самостійно добирають слова з демінутивними та пейоративними суфіксами, орієнтуючись на зміст малюнку та запропонованого початку речення. Відповідь оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень:* у розумінні демінутивних та пейоративних суфіксів діти частіше орієнтуються на малюнок, у випадку представлення малюнку по-одному переважно спостерігається нейтральне називання, але діти можуть це самостійно виправити. Відповідь оцінюється в 4 бали.

*Середній рівень:* діти розуміють демінутивні суфікси з опорою на малюнок, потребують постійної допомоги при виконанні завдання на їх називання, спостерігаються значні труднощі в утворенні слів за аналогією. У експресивному мовленні відсутні слова з пейоративними суфіксами, що мають труднощі в розумінні. Відповідь оцінюється в 3 бали.

*Низький рівень:* діти у експресивному мовленні не розуміють та не використовують демінутивні та пейоративні суфікси, інколи можуть просто повторити слово за логопедом. Відповідь оцінюється в 2 бали, відмова - 1 бал.



## Додаток К 10

**Завдання на вивчення стану сформованості комунікативної компетенції**

**1. Бесіда за опитувальником №1** (зразок опитувальника №1 див. нижче), що пропонувався дітям із II та III рівнями недорозвитку мовлення.

*Мета:* вивчення розуміння значення емоційно-оцінної лексики для практичного використання під час бесіди (правильність побудови фрази) та з'ясування значення певної емоції для кожної дитини (адекватність життєвій ситуації).

**Опитувальник №1.**

- Що це за слова (веселий, сумний, страшний)? Для чого ці слова?
- Коли тобі весело (страшно)?
- Коли ти злий (сумний, здивований)?
- Які слова розповідають про наші хороші почуття?
- Які слова розповідають про наші погані почуття?

*Інструкція:* «Уважно послухай мене й дай відповідь»:

Примітка: дітям із I рівнем недорозвитку мовлення пропонуються питання лише типу «Коли ти веселий...?», відповідь приймається у невербальній формі: перед дитиною викладені малюнки, а *інструкція:* «Покажи...».

*Інтерпретація результатів виконання завдання* дозволяє оцінити рівень практичного використання емоційно-оцінної лексики, як показника усвідомлення її семантики, розвитку синтаксичної будови мовлення та значення для власної особистості.

*Високий рівень:* діти дають відповідь на запитання у формі фрази, що мала емоційно-оцінну лексику, з адекватною інтонацією. Дана фраза складна, кожна її частина має головні члени речення. Зміст відповіді показує адекватність розуміння природи кожної емоції та рівень життєвого досвіду. Відповідь оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень:* діти дають відповідь на запитання окремими словосполученнями чи словами, але за допомогою дорослого можуть скласти просте речення з використанням емоційно-оцінної лексики типу «Я радію сонечку. Я сумую за мамою». Мовлення мало виразне та може мати аграматизми, що виправляються за допомогою логопеда. Відповідь оцінюється в 4 бали.

*Середній рівень:* діти потребують прикладу відповіді, при цьому відповідають окремими словами (дані слова можуть взаємозамінюватися за приналежністю до певної частини мови), або їх частинами з використанням паралінгвістичних засобів спілкування та наочності. Мовлення не виразне. Відповідь оцінюється в 3 бали. У випадку не розуміння декількох запитань, або якщо діти можуть лише підібрати малюнки, відповідь оцінюється в 2 бали.

*Низький рівень:* діти не можуть дати відповідь на запитання, або відповіді будують із використанням лише паралінгвістичних засобів чи наочності - 1 бал.

**2. Бесіда за опитувальником №2** (див.нижче), що пропонувався дітям із II та III рівнем мовленнєвого недорозвинення.

*Мета:* вивчення розуміння емоційних станів інших людей та навичок використання емоційно-оцінної лексики в діалозі та монологі (правильність побудови фрази).

### **Опитувальник № 2**

(бесіда за малюнками)

- Що роблять люди?
- Отже, які вони?
- Що скажемо щоб заспокоїти?
- Що скажемо щоб помиритися?
- Що скажемо щоб розвеселити?
- Що скажемо щоб здивувати?

Хід бесіди: дітям показували сюжетні малюнки, на яких зображено конфліктні ситуації та була поставлена серія запитань.

*Інтерпретація результатів опитування* показує рівень розвитку здатності використовувати емоційно-оцінну лексику в різних ситуаціях спілкування:

*Високий рівень:* діти розуміють зміст зображеної ситуації, співвідносять емоції з подіями власного життя, можуть встановити причину їх виникнення, самотійно скласти діалог з 2-4 реплік та монологічне речення, що висловлює співчуття, підбадьорення з використанням звернення. Відповідь оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень:* діти розуміють зміст зображеної ситуації, співвідносять емоції з подіями власного життя, але потребують допомоги у побудові діалогу до них, за

допомогою вчителя складають діалог із 2 реплік та монологічне речення з 2-4 слів, що висловлює співчуття. Речення може мати аграматизми, звернення може пропускатися що виправляється за допомогою вчителя. Відповідь оцінюється в 4 бали.

*Середній рівень:* діти розуміють зміст не всіх зображених ситуацій, потребують значної допомоги у співвіднесенні емоції з життєвими подіями, не встановлюють їх причини та не дають їм оцінку, не створюють діалог, але при допомозі дорослого до малюнків складають репліку-запитання чи репліку-відповідь, не вербалізують співчуття, підбадьорення. Складені репліки мають яскравий аграматизм та не мають звернень. Відповідь оцінюється в 3 бали.

*Низький рівень:* діти повністю не співвідносять емоції з життєвими ситуаціями, не приймають допомоги вчителя, відповіді відрізняють репродуктивністю та частковістю, що оцінюється в 2 бали, відмова від завдань - 1 бал.

Нами було визначено наступні *рівні допомоги* при роботі дітей із даними опитувальниками: повторення завдання; навідними запитаннями; надання готових відповідей для відтворення.

*Оцінними критеріями* виконання даної серії завдань виступили: здатність до розуміння зображених подій, адекватність співвіднесення емоцій із життєвою ситуацією, вміння виразити співчуття у вербальній формі.

### 3. Завдання «Буває чи ні?» пропонувалося всім дітям.

Примітка: діти з I рівнем повинні були виявити згоду чи не згоду жестом чи словом та закінчити репліку правильним звуконаслідуванням. Зміст творів відбирається з врахуванням рівня мовленнєвого розвитку.

*Мета:* вивчення рівня розуміння та навичок вербального й емоційного вираження заперечення, як засобу позитивної чи негативної оцінки дійсності.

Отже, *оцінними критеріями* виконання даного завдання виступили: розуміння та наявність адекватної реакція на зміст жартівливого твору; розуміння риторичності запитання; вміння емоційно висловлювати згоду чи незгоду; бажання виправити зміст у вербальній формі.

*Інструкцію:* «Послухай, скажи правильно». Логопед читає жартівливий вірш:

*Поїдемо, синочку, з тобою у село.*

*Дід готує обід (Г. Бойко)*

(Для дітей із I рівнем  
недорозвитку мовлення)

Багато побачимо, почуємо там.

Лошатко: «Хрю-хрю!»

Телятко: «Ме-е-е!»

Корівоньку: «Ко-ко!»

Ягнятко: «і-го-го!»

Поросятко: «Бе-е-е!»

Кізоньку: «Ку-ку-рі-ку!»

Собачку: «Мі-і-і!»

А киценьку: «Му-у-у!»

Курочку по сінцях: «Бе-е-е!»

А півника по подвір'ю: «Гав-гав!»

(слова адаптовані для дітей з II та III рівнем  
недорозвитку мовлення)

Казку хочете смішну?

Зараз я її почну:

Жив на світі сивий дід.

На траві варив обід.

Горщик й миску вітром мив.

На полу обід варив.

#### Вірш «Чудеса» (В. Степанченко)

Слова адаптовані для дітей з II та III рівнем недорозвитку мовлення

Ходять риби по траві.

Кіт пірнає у ставок –

І живі? ...

Навіть хвостик не промок?...

*Рівні допомоги:* провокаційне запитання типу «Так буває?» або «Хіба свині гавкають?..»; наведення прикладу відповіді.

*Інтерпретація* результатів дозволяє оцінити рівень розвитку навичок емоційного вираження згоди чи незгоди у вербальній формі:

*Високий рівень:* діти розуміють жартівливий зміст твору, емоційно виражають згоду чи незгоду, легко вступають в контакт для виправлення змісту твору. Відповідь оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень:* діти розуміють помилки в змісті твору та його жартівливості, згода та незгода проявляється не емоційно. З задоволенням виправляють зміст. Відповідь оцінюється в 4 бали.

*Середній рівень:* діти розуміють помилки в змісті твору, але не розуміють жартівливості, важко вступають в контакт, тому згоду чи незгоду висловлюють

роздратовано, не мають бажання виправляти зміст, потребуючи постійного заохочення. Відповідь оцінюється в 3 бали.

*Низький рівень:* діти не звертають уваги на зміст твору, не вступають до спілкування, що оцінюється в 2 бали, агресивна поведінка під час спілкування оцінюється в 1 бал.

### **3. Гра «Новий друг».**

*Мета:* з'ясувати здатності дітей до діалогічного мовлення, вивчення адекватності використання інтонаційних засобів змісту діалогу.

Хід гри: логопед пропонує розповідь: «Одного разу ти вийшов (вийшла) на вулицю, на площадці грається лише незнайомий хлопчик (дівчинка). Погано гратися самому (самій).

*Інструкція:* «Познайомся!»

Рівні допомоги: привертання уваги дитини на межі реплік співбесідників, показ зразку інтонації, паралельне промовляння реплік.

*Оцінними критеріями* виконання даного завдання виступили: здатність узгоджувати власні репліки з репліками співбесідника та виразність мовлення в процесі діалогу.

*Інтерпретація* результатів виконання завдання дозволяє оцінити *рівень сформованості діалогічного мовлення та навичок використання в ньому засобів емоційної виразності:*

*Високий рівень:* діти активно складають та виразно декламують свої репліки, узгоджуючи їх із репліками співбесідника; фрази виразні, міміка відповідає емоційності ігрової ситуації. Відповідь оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень:* діти активно складають та виразно декламують репліки, але втрачають послідовність розмежування фраз між учасниками гри, яку виправляють за допомогою вчителя. Фрази виразні, міміка відповідає емоційності ігрової ситуації. Відповідь оцінюється в 4 бали.

*Середній рівень:* діти потребують стимулювання до спілкування, репліки складають невпевнено, починають декламувати монотонно, пропускаючи слова в репліці, але при паралельному промовлянні з логопедом якість відповіді значно покращується. Фрази

маловиразні, міміка не завжди відповідає емоційності ігрової ситуації. Відповідь оцінюється в 3 бали.

*Низький рівень:* діти пасивні до спілкування, монотонно, виявляючи не розуміння емоційного навантаження інтонаційних засобів, спотворено промовляють окремі слова з запропонованої фрази, міміка не відповідає емоційності ігрової ситуації. Відповідь оцінюється в 2 бали, відмова від гри - 1 бал.

**5. Завдання** пропонувалося дітям із II та III рівнем недорозвитку мовлення.

*Мета:* вивчення здатності до монологічного мовлення, вміння складати порівняння та використовувати відповідну інтонацію, розуміння змісту оповідань, вивчення характеристики експресивного словника при роботі з ними.

Послідовність роботи: читання або розповідь оповідання; бесіда за запитаннями; добір малюнків до епізодів прочитаного твору.

*Зміст оповідання:* Настав ранок. Сонечко весело піднімалося вгору. Аж ось почала сунути страшна чорна хмара. Сонечко злякалося й заховало промінчики. Хмара почала затуляти сонечко. Сонечко дуже засумувало.

*Інструкція:* «Послухай, та знайди такий малюнок. Викладай по черзі.»

*Зміст бесіди:* Яке було сонечко? Яка була хмара? Чому сонечко заховалось? Що робила хмара? Яке стало сонечко? А після бесіди за малюнками дітям пропонувалося пожаліти сонечко, або прогнати хмару та скласти порівняння: Веселий мов ... (сонечко). Похмурий мов... (хмара).

**6. Завдання «Мій веселий день».** Завдання пропонувалося дітям із III рівнем недорозвитку мовлення.

*Мета:* з'ясувати здатність дітей до самостійного монологічного мовлення за уявної ситуації, враховуючи їх досвід.

*Рівні допомоги* до 5-6 завдань: повторне читання казок із аналізом кожного речення (5 завдання) або показ сюжетних малюнків із аналізом змісту за запитаннями (6 завдання); відображувальне повторення запропонованих речень за дорослим.

*Інтерпретація* результатів дозволяє виявити *рівень сформованості монологічного мовлення* в процесі використання емоційно-оцінної лексики:

*Високий рівень:* діти уважно слухають казки (оповідання), розуміють їх зміст, можуть самостійно скласти розповідь на задану тему, у відтворенні послідовності подій використовують вербальні та невербальні засоби, експресивне мовлення відзначається виразністю та емоційністю. Діти самостійно складають порівняння. Відповідь оцінюється в 5 балів.

*Достатній рівень:* у процесі слухання художніх творів діти потребують активізації уваги; більшість змісту розуміють; пригадують та складають розповідь на задану тему, але відтворення послідовності подій вербальними засобами потребує допомоги дорослого, при цьому діти використовують невербальні засоби. У створенні порівняння потребують попереднього зразку. Мовлення дітей маловиразне, але за зразком виразність покращується. Відповідь оцінюється в 4 бали.

*Середній рівень:* у процесі слухання художніх творів діти потребують активізації уваги, мають значні труднощі у складанні розповіді на задану тему, часто починають вимовляти слова лише за умови промовляння дорослим першого складу; зміст запропонованого твору чи життєвої ситуації розуміють недостатньо, але після бесіди за малюнками розуміння змісту значно покращується; створення порівняння та відтворення послідовності подій можливе лише за допомогою дорослого; мовлення маловиразне. Відповідь оцінюється в 3 бали.

*Низький рівень:* діти при слуханні оповідання неуважні, його зміст залишається незрозумілим; скласти розповідь на задану тему не можуть, не здатні відтворити послідовність подій навіть за допомогою дорослого; у спілкуванні користуються окремими невиразними словами. Порівняння не розуміють та не складають. Відповідь оцінюється в 2 бали, відмова - 1 бал.

## Додаток Л

## Результати анкетування батьків

Таблиця Л.1

**Результати порівняльного аналізу наявності впливу патогенних факторів на розвиток дитини з різними мовленнєвими можливостями в пренатальному періоді**

Контигент дітей	Патогенні фактори в період вагітності							
	Захворювання матері	Торч-інфекції	Тривалість вагітності < 40тиж.	Загроза переривання вагітності	Токсикоз І та ІІ половини вагітності	Передчасні пологи	Конфлікт по групі крові та резус фактору	Відсутність пат. факторів
Діти з МА	5,77%	3,85%	-	7,69%	9,62%	11,54%	1,92%	59,62%
	3 дит.	2 дит.	-	4 дит.	5 дит.	6 дит.	1 дит.	31дит.
Діти з ЗНМ	2,41%	6,02 %	1,2%	7,23%	14,46%	9,64%	7,23%	51,81%
	2 дит.	5 дит.	1 дит.	6 дит.	12 дит.	8 дит.	6 дит.	43 дит.
Діти без ПМ	4,17%	2,08%	-	4,17%	12,5%	2,08 %	6,25%	68,75%
	2 дит.	1 дит.	-	2 дит.	6 дит.	1 дит.	3 дит.	33 дит.

Таблиця Л.2

**Результати порівняльного аналізу наявності впливу патогенних факторів на розвиток дитини з різними мовленнєвими можливостями в натальному періоді**

Контингент дітей	Патогенні факторів в період пологів					
	Стрімкі пологи	Стимульовані пологи	Тривалий безводний період	Кесарів розтин	Реанімаційні заходи	Відсутність патоген. факторів
Діти з МА	26,92%	9,62%	17,31%	1,92%	17,31%	32,69%
	14 дит.	5 дит.	9 дит.	1 дит.	9 дит.	17дит.
Діти з ЗНМ	10,84%	4,82%	20,48%	4,82%	4,82%	59,04%
	9 дит.	4 дит.	17дит	4 дит.	4 дит.	49 дит.
Діти без ПМ	10,42%	8,33%	2,08%	2,08%	-	77,08%
	5 ді.	4 дит.	1 дит.	1 дит.	-	37 дит.



Таблиця Л.3

**Порівняльний аналіз результатів вивчення стану дітей при народженні  
(діти з різними мовленнєвими можливостями)**

Контингент дітей	Стан дитини при народженні				
	Асфіксія різного ступеня	Патологічні характеристики крику	Синдром рухових розладів	Ознаки мінімальної мозкової дисфункції	Відсутність скарг
Діти з МА	23,1 %	11,54%	28,8 %	21,2 %	26,9 %
	12 діт.	6 діт.	15 діт.	11 діт.	14 діт.
Діти з ЗНМ	20,5 %	16,9 %	1,2 %	25,3 %	36,1 %
	17 діт.	14 діт.	1діт.	21 діт.	30 діт.
Діти без ПМ	4,1 %	-	-	2,1 %	93,8 %
	2 діт.	-	-	1 діт.	45 діт.

Таблиця Л.4

**Порівняння онтогенетичних показників розвитку навичок емоційного спілкування в домовленнєвий період у дітей із моторною алалією (КК) та дітей із загальним недорозвитком мовлення (ППК)**

№ п/п	Основні показники розвитку навичок емоційного спілкування в домовленнєвий період	Збереженість часу появи показників					
		Діти з МА			Діти з ЗНМ		
		Норма	Відхилення	Без відповіді	Норма	Відхилення	Без відповіді
1.	Зорове зосередження в спілкуванні - з 1міс.	59,62%	21,15%	19,23%	80,72%	2,41%	16,87%
		31діт.	11діт.	10діт.	67діт.	2діт.	14діт.
2.	Реакція на напрямок звуку – з 5 міс.	53,85%	15,38%	30,77%	86,75%	-	13,25%
		28діт.	8діт.	16діт.	72діт.	-	11діт.
3.	Усвідомлена посмішка (з гулінням) - з 3 міс.	48,08%	13,46%	38,46%	67,47%	25,3%	7,23%
		25діт.	7діт.	20діт.	56діт.	21діт.	6діт.

## Продовження додатку Л

## Продовження табл. Л.4

4.	Реакція на інтонаційне забарвлення мовлення з 3-6 міс.	53,85%	9,62%	36,54%	14,46%	2,41%	83,13%
		28 діт.	5діт.	19діт.	12діт.	2діт.	69діт.
5.	Впізнання обличчя матері та реакція на зміну його виразу (-/+) - 8 міс.	61,54%	9,62%	28,85%	85,54%	2,41%	12,05%
		32діт.	5діт.	15 діт.	71діт.	2діт.	10діт.
6.	Спілкування за до--помогою жестів з 9 міс.	51,92%	26,92%	21,15%	6,02%	10,84%	83,13%
		27 діт.	14діт.	11діт.	5діт.	9дт.	69діт.
7.	Характер лепету (чіткий, тривалий) з 6 міс.	13,46%	71,15%	15,38%	14,46%	73,49%	12,05%
		7діт.	37діт.	8 дт.	12дт.	61діт.	10діт.
8.	Перші слова з 10 міс-1 рік	13,46%	71,15%	15,38%	14,46%	73,49%	12,05%
		7діт.	37діт.	8 діт.	12дт.	61діт.	10діт.

## Додаток Н

Вивчення особливостей вияву емоцій в поведінці дітей із моторною алалією

Таблиця Н.1

**Особливості емоційних проявів в поведінці дітей із моторною алалією**

Кількісні показники  Характеристика груп	Діти з моторною алалією	
	Кількість	%
I група – діти чутливі, вразливі, виявляють впертість, важко вступають у контакт, проявляють як комунікативний так і поведінковий негативізм.	7	13,46%
II група – діти виявляють невпевненість у своїх діях та відповідях, імпульсивність, мають страхи перед новими функціональними іграшками (лякливі та вразливі).	37	71,15%
III група - діти ласкаві, активні, не заперечують проти гри з новими друзями (хоча ця гра не має сюжетної лінії, спільних ігрових дій), виявляють малу комунікативну активність.	8	15,38%

## Додаток П

Результати вивчення рівня сформованості емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників (констатувальний етап – КЕ)

**Результати діагностики паралінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із різними мовленнєвими можливостями (на КЕ)**

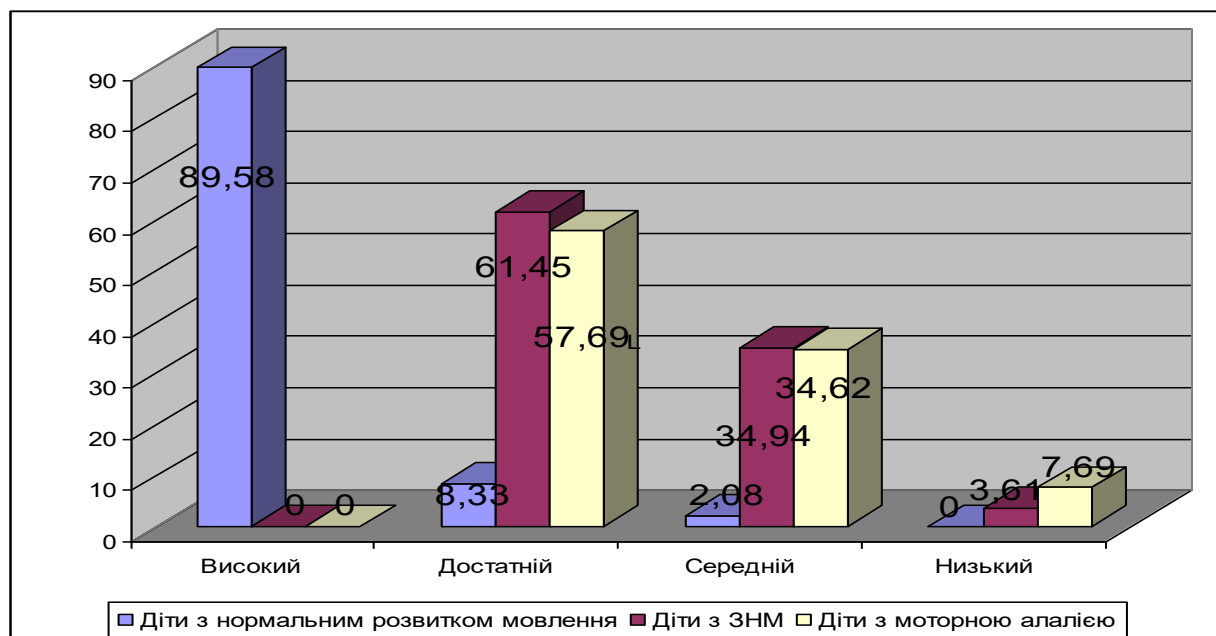


Рис. 2.1. Рівні сформованості паралінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із різними мовленнєвими можливостями (у %)

Таблиця 2.9

**Стан розвитку паралінгвістичної компетенцій старших дошкільників із моторною алалією на етапі констатувального дослідження**

Рівень паралінгвістичної компетенції та інтелектуального розвитку		Рівень мовленнєвого розвитку		
		І р.	ІІ р.	ІІІ р.
Високий	-	-	-	-
Достатній	Норма	-	9,62%	11,54%
	ЗПР	-	34,62%	1,92%
Середній	Норма	-	3,85%	-
	ЗПР	3,85%	25%	-
	РВ	-	1,92%	-
Низький	РВ	5,77%	1,92%	-

## Додаток Р

**Результати діагностики просодичної складової лінгвістичної компетенції (ЛК) емоційно-оцінної лексики у дітей із різними мовленнєвими можливостями (КЕ)**

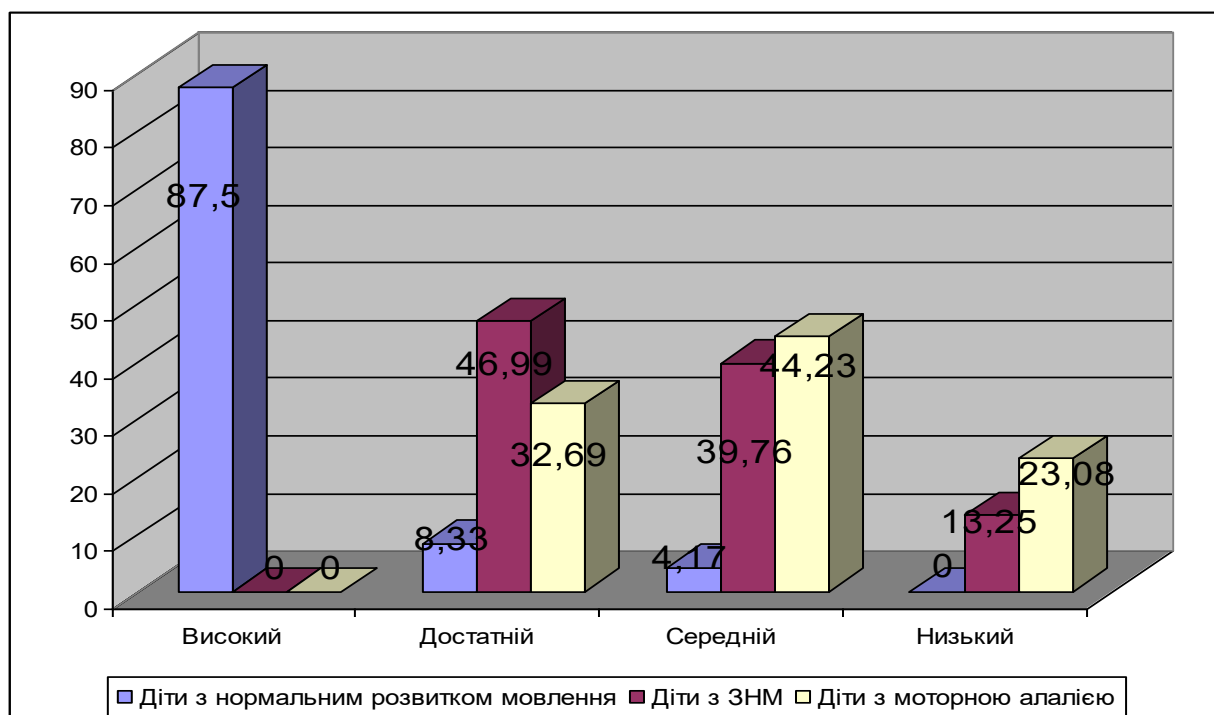


Рис. 2.2. Рівні сформованості просодичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із різними мовленнєвими можливостями (у %)

Таблиця 2.10

**Стан розвитку просодичної складової лінгвістичної компетенції у старших дошкільників із моторною алалією (констатувальний етап)**

Рівень просодичної компетенції та інтелектуального розвитку		Рівень мовленнєвого розвитку		
		I р.	II р.	III р.
Високий	-	-	-	-
Достатній	Норма	-	5,77%	3,85%
	ЗПР	-	23,08%	-
Середній	Норма	-	5,77%	7,69%
	ЗПР	-	26,93%	1,92%
	РВ	-	1,92%	-
Низький	ЗПР	7,69%	7,69%	-
	РВ	5,77%	1,92%	-

## Додаток С

**Результати вивчення лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із різними мовленнєвими можливостями (на КЕ)**

*Результати діагностики лексичної складової ЛК емоційно-оцінної лексики у дітей із різними мовленнєвими можливостями (рівень розуміння)*

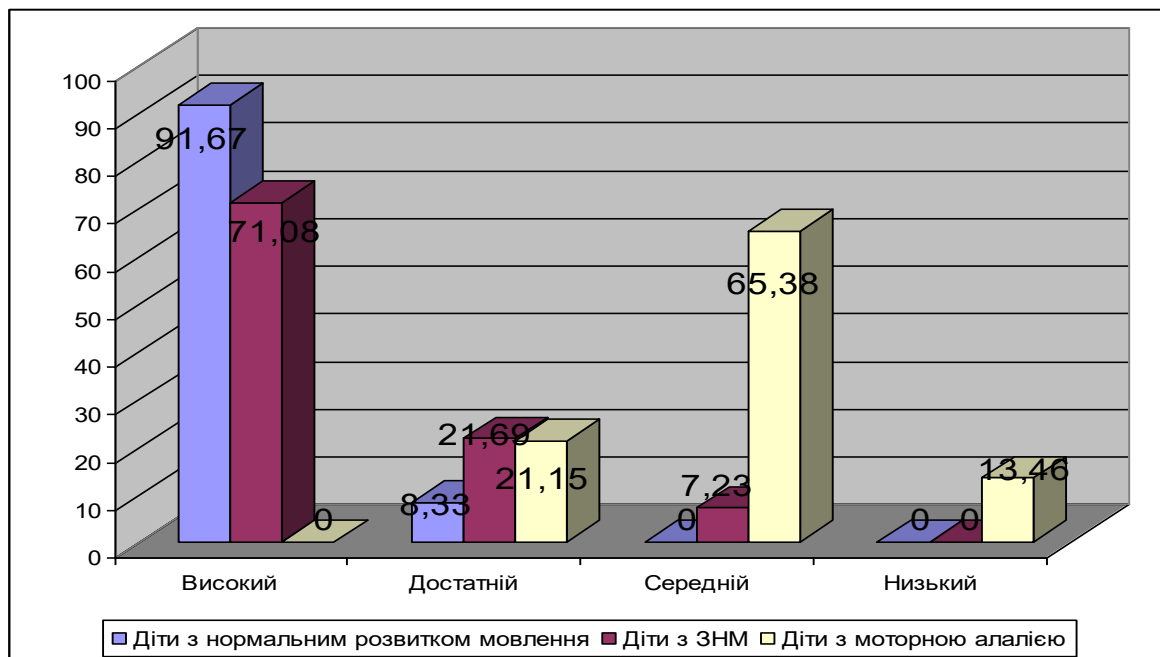


Рис. 2.3. Рівні сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики в імпресивному мовленні у дітей із різними мовленнєвими можливостями (у %)

Таблиця 2.11

**Стан розвитку лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією в імпресивному мовленні (констатувальний етап)**

Рівень лексичної компетенції та інтелектуального розвитку		Рівень мовленнєвого розвитку		
		I р.	II р.	III р.
Високий	-	-	-	-
Достатній	Норма	-	7,69%	7,69%
	ЗПР	-	5,77%	-
Середній	Норма	-	3,85%	3,85%
	ЗПР	3,85%	51,91%	1,92%
Низький	ЗПР	3,85%	-	-
	РВ	5,77%	3,85%	-

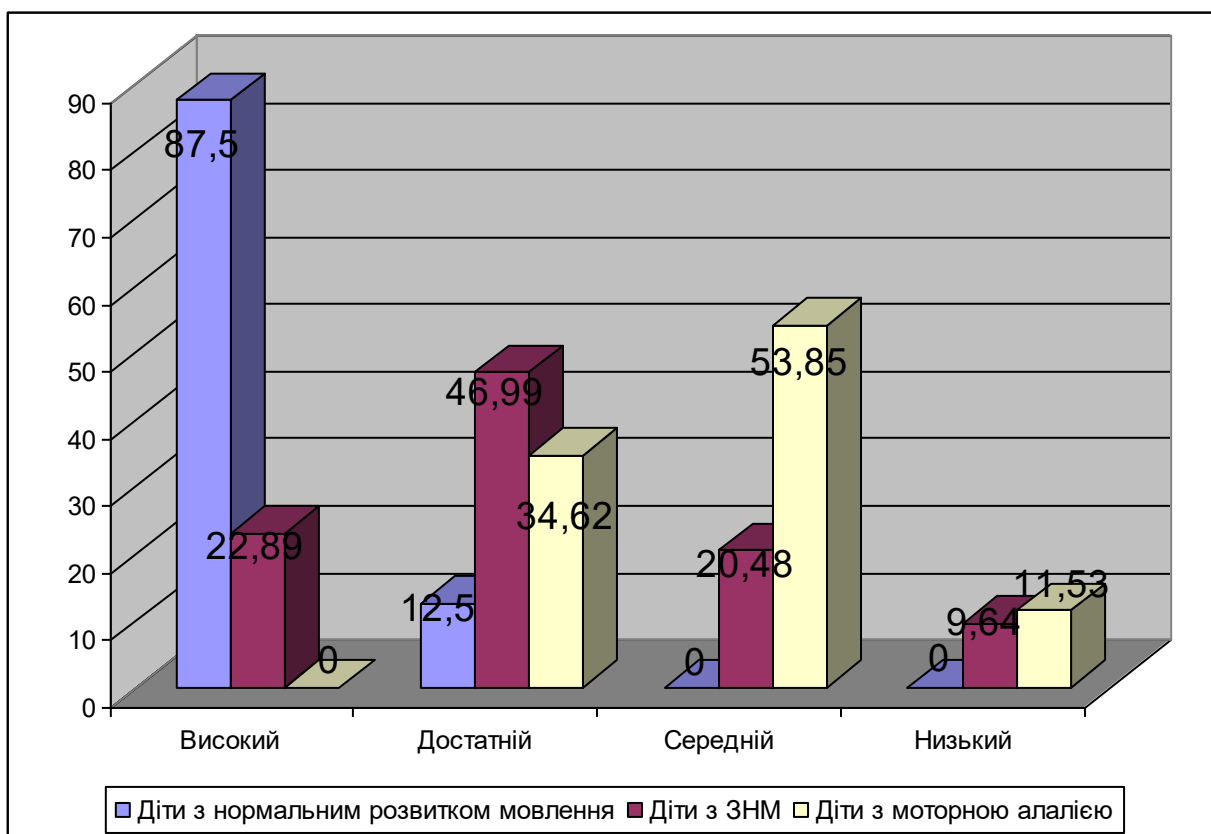


Рис. 2.4. Порівняльні дані про визначення старшими дошкільниками із різними мовленнєвими можливостями мімічних ознак емоційних переживань (у %)

Таблиця 2.12.

**Рівень здатності до порівняння мімічних ознак емоційних переживань у дітей із моторною алалією (констатувальний етап)**

Рівень здатності до порівняння мімічних ознак емоційних станів та інтелектуального розвитку		Рівень мовленнєвого розвитку		
		I р.	II р.	III р.
Високий	-	-	-	-
Достатній	Норма	-	15,38%	7,69%
	ЗПР	-	11,5%	-
Середній	Норма	-	11,54%	3,85%
	ЗПР	5,77%	34,77%	1,92%
Низький	ЗПР	1,92%	-	-
	РВ	5,77%	3,85%	-

Результати діагностики лексичної складової ЛК емоційно-оцінної лексики у дітей із різними мовленнєвими можливостями (на етапі КЕ, рівень використання)

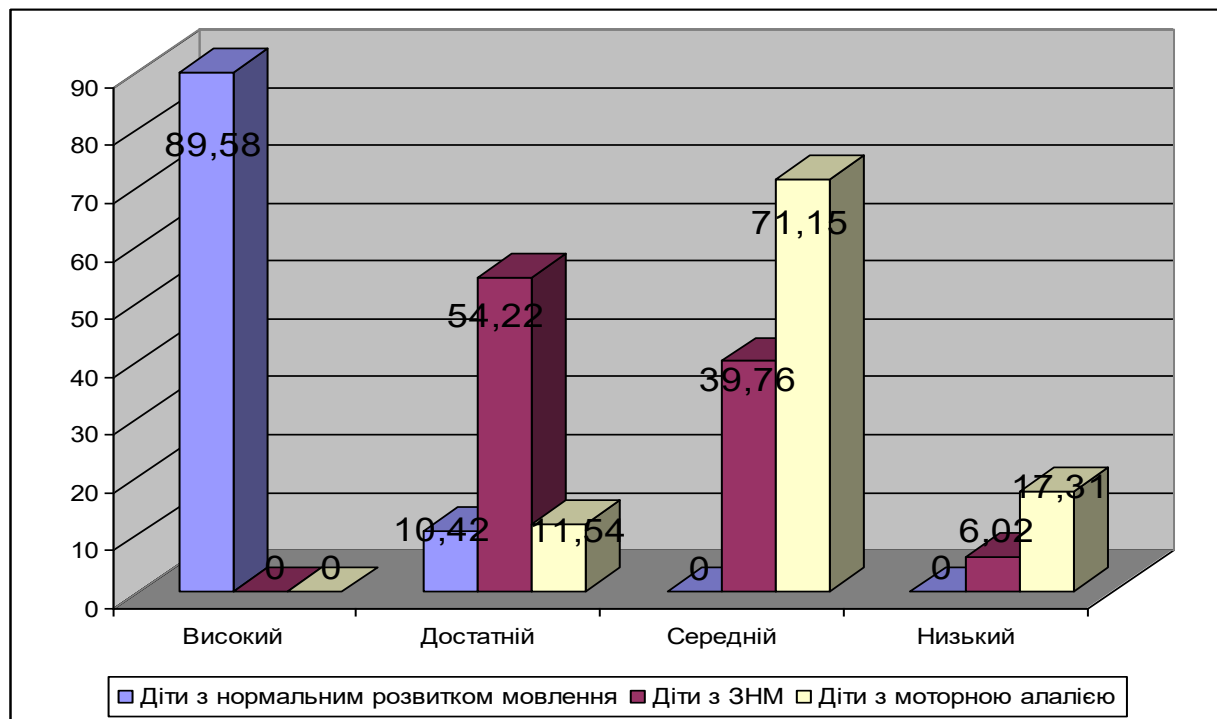


Рис.2.5. Рівні сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики в експресивному мовленні у старших дошкільників із різними мовленнєвими можливостями (КЕ, у %)

Таблиця 2.13.

**Стан розвитку лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики в експресивному мовленні у дітей із моторною алалією (констатувальний етап)**

Рівень розвитку лексичної складової та інтелектуального розвитку		Рівень мовленнєвого розвитку		
		I р.	II р.	III р.
Високий	-	-	-	-
Достатній	Норма	-	1,92%	5,77%
	ЗПР	-	3,85%	-
Середній	Норма	-	9,62%	5,77%
	ЗПР	-	53,85%	1,92%
Низький	ЗПР	7,69%	-	-
	РВ	5,77%	3,85%	-



Стан розвитку асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією (КЕ)

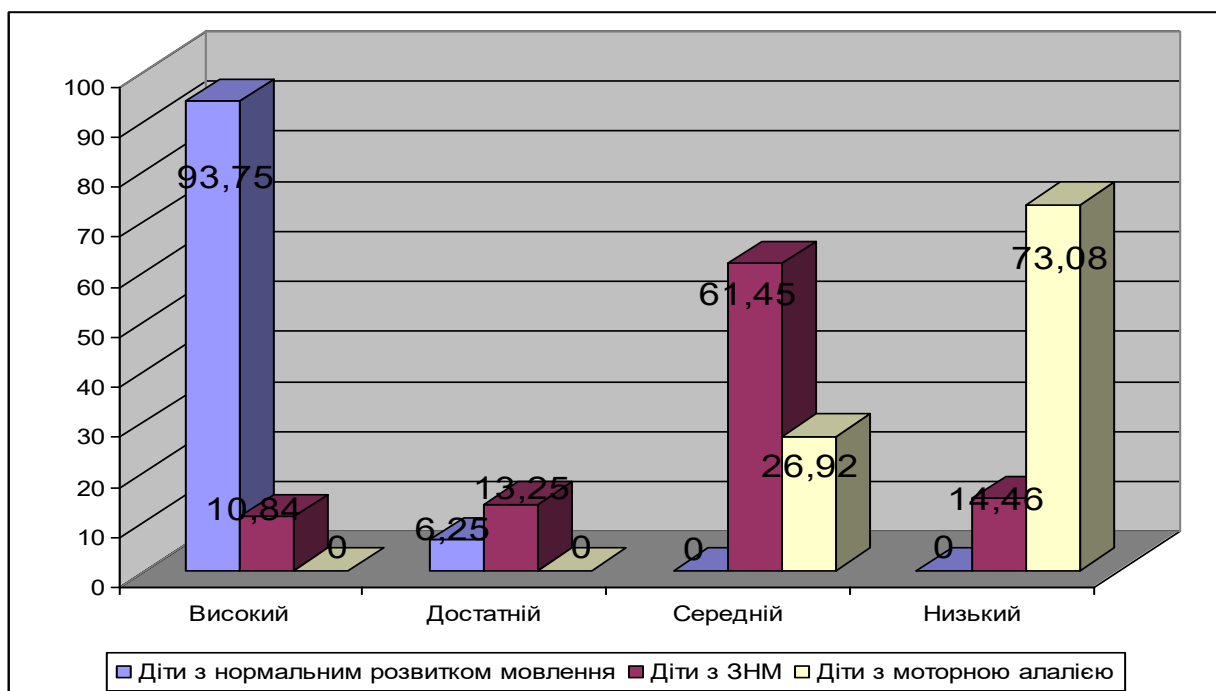


Рис. 2.6. Рівні сформованості антонімічних зв'язків емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із різним рівнем мовленнєвих можливостей (КЕ, у %)

Таблиця 2.14

Стан здатності дітей із алалією до встановлення антонімічних зв'язків емоційно-оцінної лексики (констатувальний етап)

Рівень розвитку антонімічних зв'язків емоційно-оцінної лексики та інтелектуального розвитку		Рівень мовленнєвого розвитку		
		I р.	II р.	III р.
Високий	-	-	-	-
Достатній	Норма	-	-	-
	ЗПР	-	-	-
Середній	Норма	-	11,54%	11,54%
	ЗПР	-	1,92%	1,92%
Низький	ЗПР	7,69%	55,77%	-
	РВ	5,77%	3,85%	-

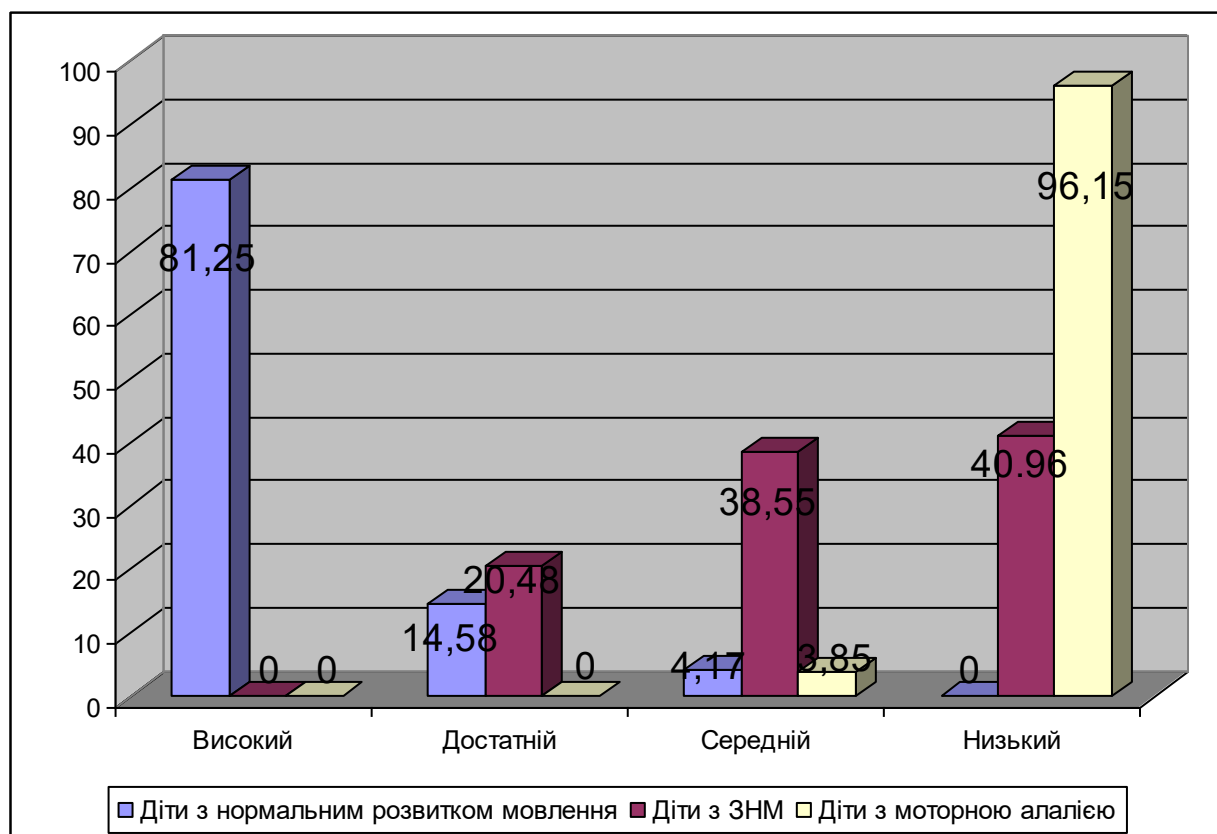


Рис. 2.7. Рівні сформованості синонімічних зв'язків емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із різним рівнем мовленнєвих можливостей (КЕ, у %)

Таблиця 2.15

**Стан розвитку синонімічних зв'язків емоційно-оцінної лексики у дітей із алалією (констатувальний етап)**

Рівень розвитку синонімічних зв'язків емоційно-оцінної лексики та інтелектуального розвитку		Рівень мовленнєвого розвитку		
		I р.	II р.	III р.
Високий	-	-	-	-
Достатній	-	-	-	-
Середній	Норма	-	-	3,85%
	ЗПР	-	-	-
Низький	Норма	-	11,54%	7,69%
	ЗПР	7,69%	57,69%	1,92%
	РВ	5,77%	3,85%	-

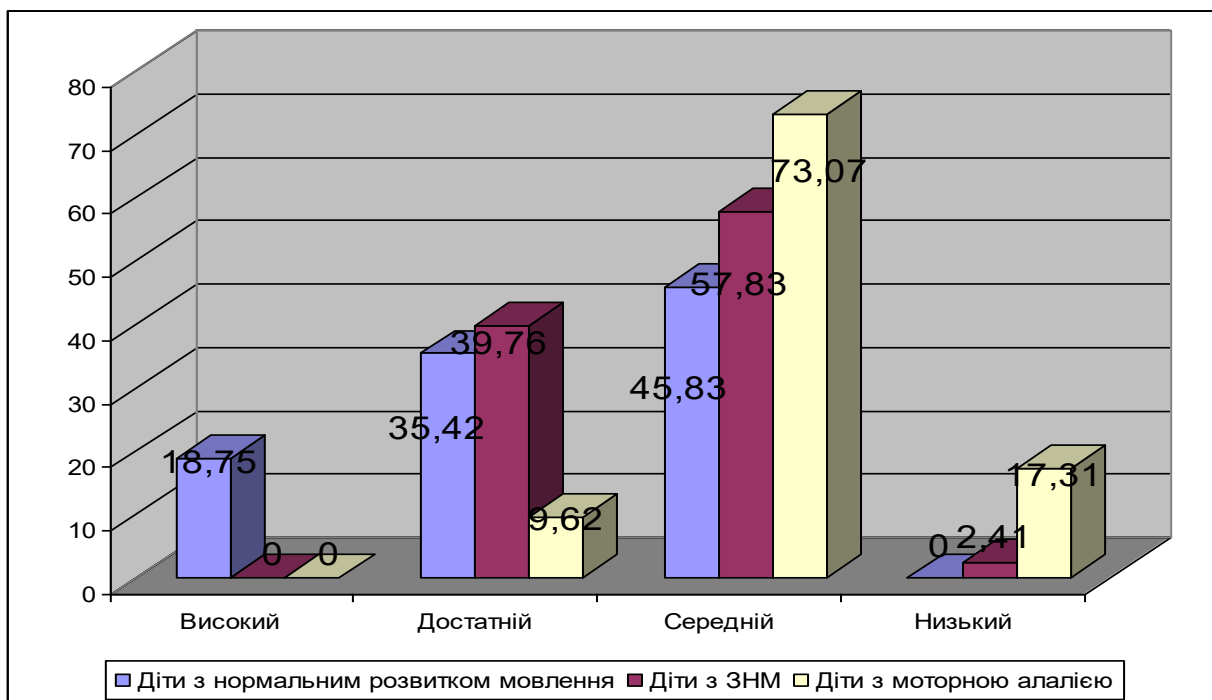


Рис. 2.8. Рівні сформованості асоціацій за кольором у старших дошкільників із різними мовленнєвими можливостями (KE, у %)

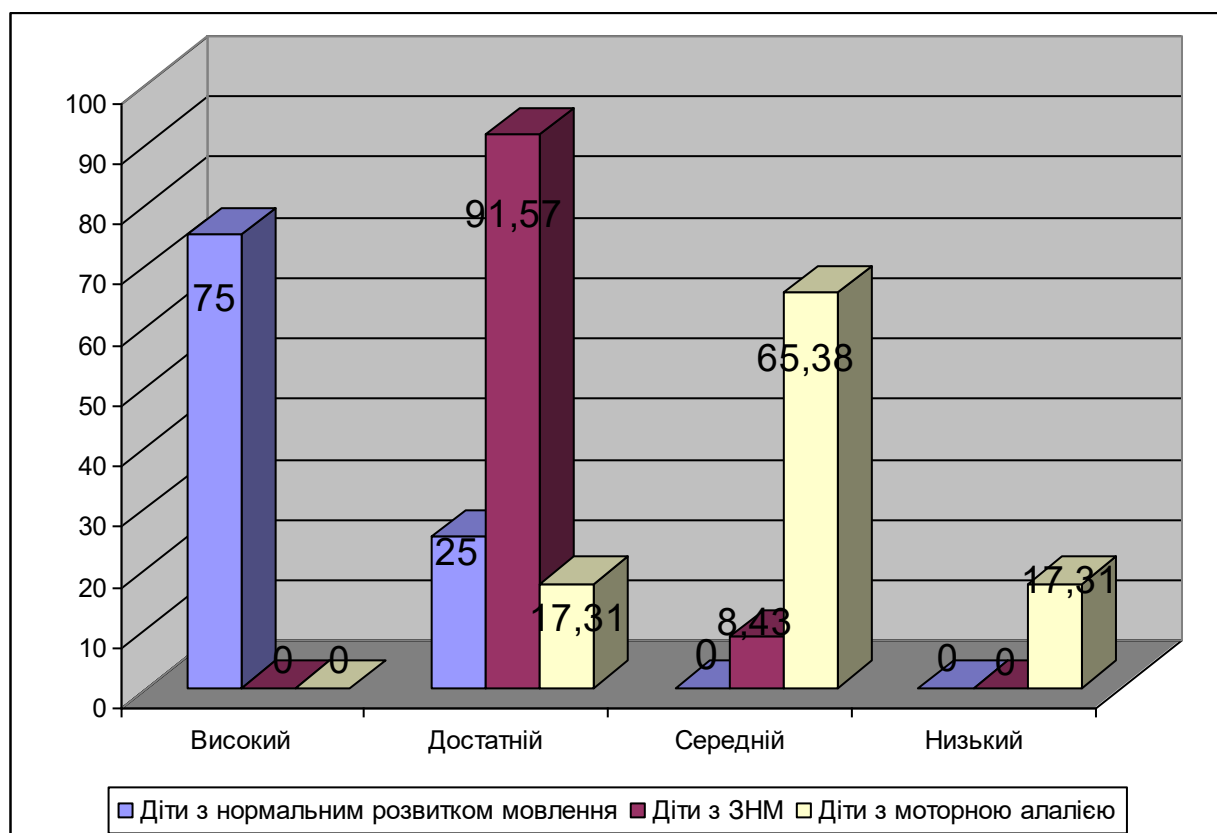


Рис.2.9. Рівні сформованості звукових асоціацій у старших дошкільників із різними мовленнєвими можливостями (KE, у %)

**Показники здатності до вербальних асоціацій у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією**

Рівень асоціативних зв'язків	Стан мовлення					
	Діти без ПМ		Діти з ЗНМ		Діти з МА	
	%	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб
Високий	35,42%	17	-	-	-	-
Достатній	54,17%	26	49,39%	41	-	-
Середній	10,42%	5	50,6%	42	15,38%	8
Низький	-	-	-	-	84,61%	44

*Стан сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної у старших дошкільників із різними мовленнєвими можливостями*

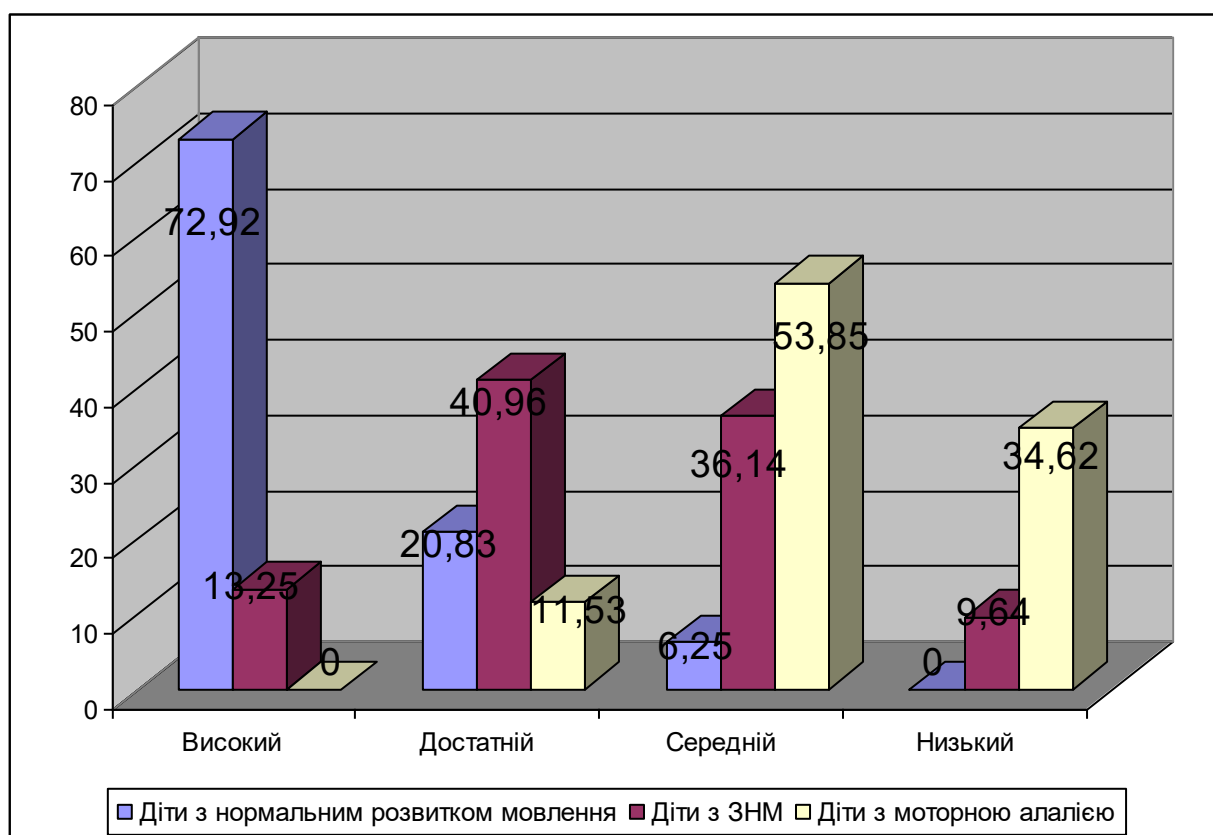


Рис. 2.10. Рівні сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції у старших дошкільників із різними мовленнєвими можливостями (КЕ, у %)

## Додаток Т

Результати вивчення граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із різними мовленнєвими можливостями (на етапі КЕ)

*Стан сформованості граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із різними мовленнєвими можливостями (КЕ)*

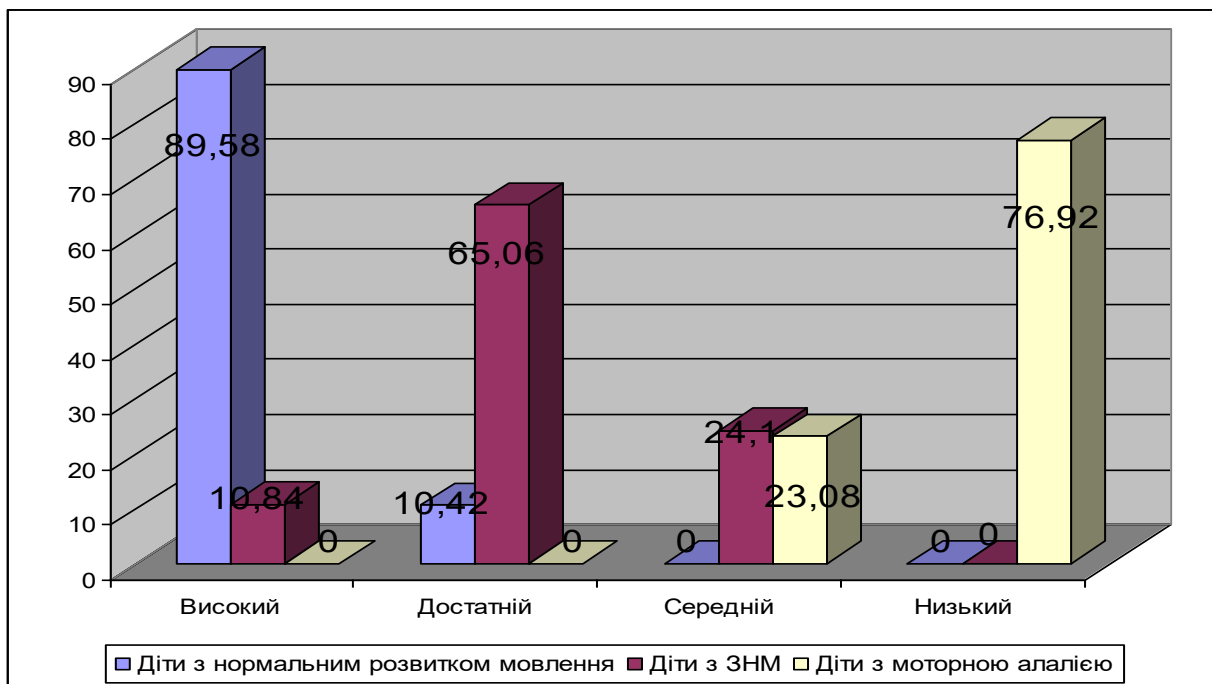


Рис. 2.11. Рівні сформованості граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із різними мовленнєвими можливостями (КЕ, у %)

Таблиця 2.17

**Показники стану сформованості граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією (КЕ)**

Рівень розвитку граматичної складової та інтелектуального розвитку		Рівень мовленнєвого розвитку		
		I р.	II р.	III р.
Високий	-	-	-	-
Достатній	-	-	-	-
Середній	Норма	-	3,85%	11,54%
	ЗПР	-	5,77%	1,92%
Низький	Норма	-	7,69%	-
	ЗПР	7,69%	51,92%	-
	РВ	5,77%	3,85%	-

**Результати виконання діагностичних завдань дітьми з моторною алалією  
(граматична складова лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики )**

Рівні виконання	Діагностичні завдання							
	Імпресивний рівень				Експресивний рівень			
	№1		№2		№1		№2	
	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%
Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
Достатній	-	-	-	-	-	-	-	-
Середній	19	36,54	16	30,77	7	13,46	3	5,77
Низький	33	63,46	36	69,23	45	86,54	49	94,23

## Додаток У

Результати вивчення комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із різними мовленнєвими можливостями (на етапі КЕ)

*Стан сформованості комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із різними мовленнєвими можливостями (КЕ)*

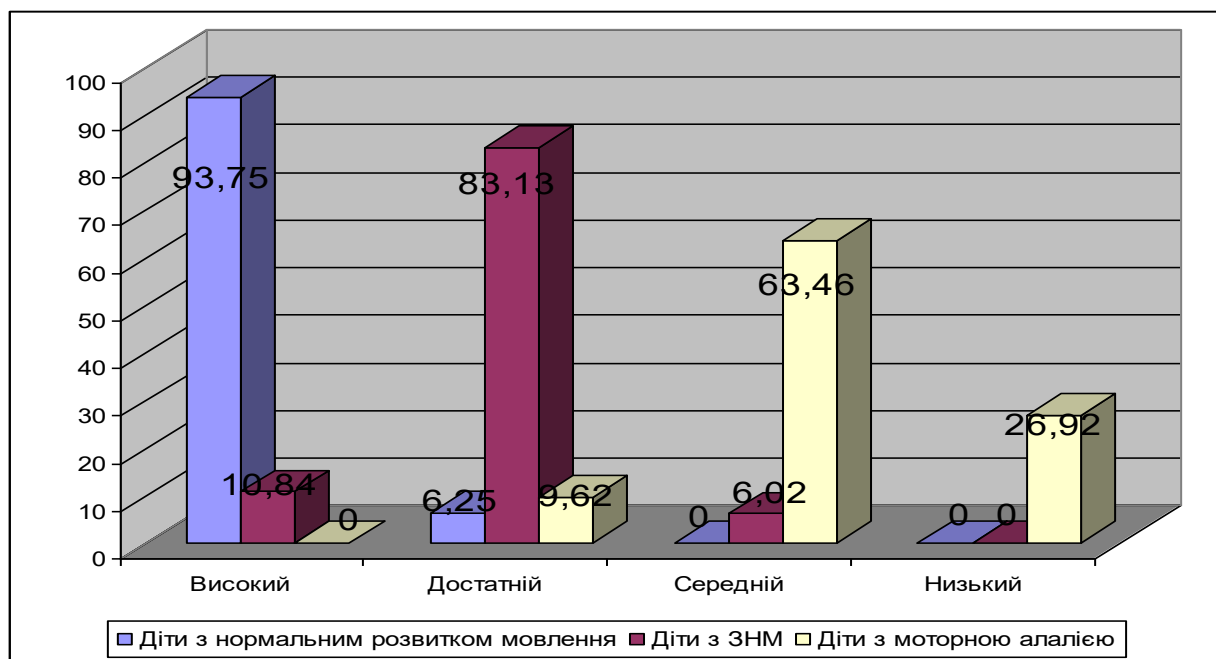


Рис. 2.12. Рівні сформованості комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із різними мовленнєвими можливостями (КЕ, у %)

Таблиця 2.19

**Результати виконання діагностичних завдань на вивчення комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики старшими дошкільниками з моторною алалією (кількість осіб та у %)**

Рівні виконання	Діагностичні завдання					
	№1	№2	№3	№4	№5	№6
Високий	-	-	-	-	-	-
Достатній	2/3,85%	-	5/9,62%	17/32,69%	2/3,85%	1/1,92%
Середній	41/78,85%	8/15,38%	41/78,85%	26/50%	43/82,69%	40/76,92%
Низький	9/17,31%	44/84,62%	6/11,54%	9/17,31%	7/13,46%	11/21,15%

**Показники стану сформованості комунікативної складової з використання  
емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією (на КЕ у %)**

Рівень розвитку граматичної складової та інтелектуального розвитку		Рівень мовленнєвого розвитку		
		I р.	II р.	III р.
Високий	-	-	-	-
Достатній	Норма	-	-	9,61%
Середній	Норма	-	11,54%	1,92%
	ЗПР	-	48,08%	1,92%
Низький	ЗПР	7,69%	9,62%	-
	РВ	5,77%	3,85%	-



## Додаток Ф

Результати визначення статистичної достовірності  
результатів діагностики рівня сформованості емоційно-оцінної лексики у старших  
дошкільників за період констатувального етапу дослідження

## Додаток Ф 1

**Визначення нормальності розподілу дітей з алалією за рівнями сформованості  
емоційно-оцінної лексики  
(показники асиметрії та ексцесу)**

Statistics						
Емоційно-оцінна лексика						
N	Valid					52
	Missing					0
	Skewness					-1,062
	Std. Error of Skewness					,330
	Kurtosis					-1,129
	Std. Error of Kurtosis					,650
Емоційно-оцінна лексика						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Достатній рівень	13	25,0	25,0	25,0	
	Середній рівень	24	46,2	46,2	71,2	
	Низький рівень	15	28,8	28,8	100,0	
	Total	52	100,0	100,0		

## Додаток Ф 2

**Визначення нормальності розподілу дітей з загальним недорозвитком мовлення за  
рівнями сформованості емоційно-оцінної лексики  
(показники асиметрії та ексцесу)**

<b>Statistics</b>						
Емоційно-оцінна лексика						
N	Valid					83
	Missing					0
	Skewness					1,749
	Std. Error of Skewness					,264
	Kurtosis					1,884
	Std. Error of Kurtosis					,523
Емоційно-оцінна лексика						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Високий рівень	5	6,0	6,0	6,0	
	Достатній рівень	54	65,1	65,1	71,1	
	Середній рівень	20	24,1	24,1	95,2	
	Низький рівень	4	4,8	4,8	100,0	
	Total	83	100,0	100,0		

## Додаток Ф 3

**Визначення нормальності розподілу дітей без порушень мовлення за рівнями сформованості емоційно-оцінної лексики (показники асиметрії та ексцесу)**

Statistics						
Емоційно-оцінна лексика						
N	Valid					48
	Missing					4
	Skewness					3,367
	Std. Error of Skewness					,343
	Kurtosis					11,749
	Std. Error of Kurtosis					,674
Емоційно-оцінна лексика						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Високий рівень	43	82,7	89,6	89,6	
	Достатній рівень	4	7,7	8,3	97,9	
	Середній рівень	1	1,9	2,1	100,0	
	Total	48	92,3	100,0		
Missing	System	4	7,7			
	Total	52	100,0			

## Додаток Ф 4

**Визначення достовірності результатів дослідження формування паралінгвістичної  
компетенції емоційно-оцінної лексики**

## Correlations

			Моторна алалія	ЗНМ
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,248
		Sig. (2-tailed)	.000	,068
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,248	1,000
		Sig. (2-tailed)	,068	.000
		N	52	83
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,262	.000
		Sig. (2-tailed)	,070	.000
		N	48	48
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,256
		Sig. (2-tailed)	.000	,067
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,256	1,000
		Sig. (2-tailed)	,067	.000
		N	52	83
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,264	.000
		Sig. (2-tailed)	,070	.000
		N	48	48

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Визначення достовірності результатів дослідження формування паралінгвістичної  
компетенції емоційно-оцінної лексики**

**Correlations**

			Нормальний розвиток мовлення
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,262
		Sig. (2-tailed)	,070
		N	48
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,264
		Sig. (2-tailed)	,070
		N	48
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Додаток Ф 5

**Визначення достовірності результатів дослідження формування просодичної  
складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики**

**Correlations**

			Моторна алалія	ЗНМ
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,730**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,730**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	83
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,607**	,899**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	46	46
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,771**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,771**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	83
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,642**	,912**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	46	46

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Визначення достовірності результатів дослідження формування просодичної  
складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики**

**Correlations**

			Нормальний розвиток мовлення
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,607**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	46
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,899**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	46
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	46
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,642**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	46
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,912**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	46
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	46

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Додаток Ф 6

**Визначення достовірності результатів дослідження формування лексичної  
складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики**

**Correlations**

			Моторна алалія	ЗНМ
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,678**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,678**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	83
	Нормальний Розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,791**	,493**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	48	48
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,705**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,705**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	83
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,842**	,502**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	48	48

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



**Визначення достовірності результатів дослідження формування лексичної  
складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики**

**Correlations**

			Нормальний розвиток мовлення
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,791**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,493**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,842**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,502**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Додаток Ф 7

**Визначення достовірності результатів дослідження формування граматичної  
складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики**

**Correlations**

			Моторна алалія	ЗНМ
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,835**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,835**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	83
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,197	,164
		Sig. (2-tailed)	,177	,261
		N	48	48
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,835**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,835**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	83
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,197	,164
		Sig. (2-tailed)	,180	,266
		N	48	48

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Визначення достовірності результатів дослідження формування граматичної  
складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики**

**Correlations**

			Нормальний розвиток мовлення
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,197
		Sig. (2-tailed)	,177
		N	48
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,164
		Sig. (2-tailed)	,261
		N	48
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,197
		Sig. (2-tailed)	,180
		N	48
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,164
		Sig. (2-tailed)	,266
		N	48
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Додаток Ф 8

**Визначення достовірності результатів дослідження формування комунікативної  
компетенції емоційно-оцінної лексики**

**Correlations**

			Моторна алалія	ЗНМ
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,522**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,522**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	81
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,420**	,124
		Sig. (2-tailed)	,003	,045
		N	48	48
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,539**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,539**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	52	81
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,434**	,124
		Sig. (2-tailed)	,002	,041
		N	48	48

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Визначення достовірності результатів дослідження формування комунікативної  
компетенції емоційно-оцінної лексики**

**Correlations**

			Нормальний розвиток мовлення
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,420**
		Sig. (2-tailed)	,003
		N	48
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,124
		Sig. (2-tailed)	,035
		N	48
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.035
		N	48
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,434**
		Sig. (2-tailed)	,002
		N	48
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,124
		Sig. (2-tailed)	,041
		N	48
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.035
		N	48

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Додаток Ф 9

**Визначення достовірності результатів дослідження формування емоційно-оцінної лексики**

**Correlations**

			Моторна алалія	ЗНМ
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,432**
		Sig. (2-tailed)	,000	,001
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,432**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	,000
		N	52	83
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,466**	,115
		Sig. (2-tailed)	,001	,005
		N	48	48
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	1,000	,456**
		Sig. (2-tailed)	,000	,001
		N	52	52
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,456**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	,000
		N	52	83
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	,495**	,116
		Sig. (2-tailed)	,000	,005
		N	48	48

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Визначення достовірності результатів дослідження формування емоційно-оцінної

## лексики

## Correlations

			Нормальний розвиток мовлення
Kendall's tau b	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,466**
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	48
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,115
		Sig. (2-tailed)	,005
		N	48
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	48
Spearman's rho	Моторна алалія	Correlation Coefficient	,495**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	48
	ЗНМ	Correlation Coefficient	,116
		Sig. (2-tailed)	,005
		N	48
	Нормальний розвиток мовлення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.001
		N	48

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Додаток X

Змістовно-методичний аспект дослідницько-адаптаційного етапу спеціальної корекційно-розвивальної методики формування емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією старшого дошкільного віку

### Додаток X 1

**Змістовно-методичний аспект діагностично-адаптаційного етапу**

***Формування доступних навичок емоційного спілкування.***

**1.Гра «Зайчик»** (О. Катаєва, О. Стребелева) [72, с.171].

Обладнання: маска зайчика.

Хід гри: В процесі гри діти беруться за руки, встають колом та водять хоровод. Одна дитина – «зайчик», вона сидить у середині кола на стільчику з хустинкою й вдає, що сумує. Педагог співає пісню: «Зайку кинула хазяйка. На дворі лишився зайка. Ти не плач і не сумуй, краще з нами потанцюй». Виділені слова останньої строчки діти проговорюють ще раз хором, змінюючи займенник «ти» на ім'я дитини в ролі зайки.

Як тільки пісня закінчується дитина, що грає роль «зайчика» повинна виявити мімікою емоцію радості, та передати платочок іншій дитині, з якою вона хоче потанцювати. При цьому необхідно стимулювати дитину до вербального звернення типу: «Маша, на платок». Після цього діти танцюють, а згодом вибрана дитина стає «зайчиком».

**2. Гра «Поклич»** (О. Катаєва, О. Стребелева).

Обладнання: м'ячик.

Хід гри: I варіант - у процесі гри діти сидять за столом, педагог розглядає з ними яскравий м'яч. Потім запрошує одного з дітей пограти з ним, вимовляючи пропозицію з різною *інтонацією* (питальною та спонукальною): «Саша, хочеш грати? Саша, хочеш грати в м'яч?» (у залежності від мовленнєвих можливостей), «Саша, давай грати!».

II варіант гри передбачає таку *інструкцію*: «Саша, з ким ти хочеш гратися? Поклич!». Дитині необхідно висловити запрошення до гри в двох інтонаціях (питальній та окличній). Також даний варіант гри можна ускладнити, формуючи у дітей із



більшими мовленнєвими можливостями навички вербального звіту про власну діяльність: «Я запросив (покликав) Сашу. Я грав з ....» або «Ми грали».

### 3. Гра «Мотрійки» (М.Чистякова).

Обладнання: 2 мотрійки, 2 іграшки з кіндер-сюрпризів, машинка, ілюстрація з двома дівчатками.

Хід гри: В процесі гри логопед розповідає дітям історію, що супроводжується демонстрацією ілюстрації та показом дій за запропонованим сюжетом: «Оля та Таня - друзі. У Олі мотрійка. У Тані машинка. Таня хоче возити мотрійку на машині. Таня підійшла й забрала іграшку у Олі. Оля плаче».

Після розповіді дітям пропонувалося відтворити події (міні-інсценування без вербалізації).

*Інструкція:* «Допоможіть дівчаткам гратися разом. Що треба сказати Тані? А Олі?» - логопед стимулює дітей до вербальної комунікації (вияву емпатії у вербальній формі) в спеціально створеній ситуації з емоційним навантаженням.

### ***Розвиток здатності до використання паралінгвістичних засобів у процесі емоційного спілкування.***

#### 1. Гра «Мімічні етюди» (С. Школьник, З. Ланцюженко).

*Інструкція:* «Послухай і роби як я»:

##### Матуся

##### Дзвоники

Любій матусі я посміхнуся, - Що це, що це дітоньки? (*показати зацікавленість - Дуже радію, що мама прийшла. брови підняті, очі ширше відкриті з фіксованим (показати радість- посміхнутися) поглядом;*  
- Та це ж наші дзвоники! *та здивування – ще більш розкриті очі, рот привідкритий, губи бубликом)*

##### Сонечко і дощик

##### Боязке зайченя

Дощик крапає дрібненький, Затрусилось зайченя,  
Засмутились діти. Щось його злякало. (*показати жах: підняти плечі, напружити м'язи шиї, наблизити брови, широко відкрити очі та рот, зосередити погляд*

(показати контраст емоцій суму та радості відповідно до змісту віршованих рядків) А це качка каченят Плавати навчала. відтворити радість: (розслабити плечі, губи в посмішці, брови підняті)

## 2. Гра «Мімічні вправи» (М.Чистякова).

*Інструкція:* «Подивись та повтори». «Візьми такий самий малюнок».

Хід гри: діти підбирали одну з фотографій (методика Г. Домана), що пропонувались логопедом після показу зразку мімічного вираження емоцій. Після вибору фото дітям давалося завдання повторити вправу без та зі звуковим супроводом (А-а-а., О-о-о!, Е-е-е!, И-и-и! І-і-і!).

Для цього логопед промовляв декілька (2-3) варіантів звукоподач та показував відповідну букву, а діти вибирали найбільш вдалий варіант та відповідну букву. Після встановлення зв'язків між мімікою, звукоподачою та буквою вправа повторювалась ще раз:

- «Пахуча квітка» - понюхати квітку та видихнути ротиком (імітація приємного, неприємного та несподіваного запахів) - (А-а-а);

- етюд «Здивування» - піднімання, опускання, наближення брів та куточків рота - (О-о-о!),

- етюд «Сердитий дід» - розтягування куточків рота (И-и-и!);

- «Сова» - сильне зажмурювання та широке розкриття очей (У! У!);

- «Повітряна куля» - надування та втягування щічок;

- «Гнівна Гієна» - оскал верхніх зубів;

- «Солоний чай» - губи стиснуті та дещо зібрані в трубочку (І-і-і!).

## 3. Гра «Мавпочки» (М.Чистякова).

Хід гри: В процесі гри логопед пропонує послухати розповідь, демонструючи малюнок: «В зоопарку живуть мавпочки. У мавпочок різні обличчя. Вони дуже хочуть поговорити з нами».

Логопед пропонує декілька сюжетів розповіді мавпочки супроводжуючи їх показом рухів пантоміми: «Мавпочка розповідає як розквітають квіти (*Інструкція* дітям: «Розквітаймо, як квітка!»); як мавпочка боїться холоду (*Інструкція* дітям: «Покажи як мавпочка боїться холоду!»), іноді у неї болить живіт (*Інструкція* дітям: «Як болить

живіт?»)». Якщо дитині важко повторити рух, логопед повторює рухи паралельно з дитиною.

Ти на мене подивись	Проти тебе я стою,
І так само ворущись	Все роби, як я роблю.

*Інструкція:* «Робіть, як мавпочки!».

При умові успішного виконання рухів дітям можна запропонувати інший варіант гри, що має мету: «вчити за пантомімічною позою відгадувати відчуття співбесідника».

*Інструкція:* «Подивись та відгадай почуття мавпочки. Повтори.»

#### **4. Вправи-інсценування за текстом пісні (Л.Фесюкова [207]):**

Лесь гриби збирав у кошик,	<i>Весела хода з присіданням,</i>
А вони такі хороші!	<i>імітацією збирання грибів,</i>
Раптом хтось зашелестів,	
Лесь злякався, й затремтів.	<i>Застережливе обернення тіла</i>
Коли глянь – а то їжак,	<i>навколо та різка зупинка,</i>
Весь колючий, мов будяк.	
Лесь відразу засміявся:	<i>Рухи тіла як при сміху,</i>
Він даремно налякався!	<i>Різка опускання руки.</i>

#### **5. Гра «Це я! Це моє!» (Л.Фесюкова [207])**

Обладнання: власні речі дітей.

Варіанти гри:

*I варіант:* Перед дітьми розкладаються речі. Логопед розповідає, що сьогодні трапилося диво: хтось розкидав та переплутав усі речі. Давайте наведемо порядок.

*Інструкція:* «Подивіться уважно чиї це речі. Якщо ти знайшов свою річ, покажи на себе рукою притиснутою до грудей.»

*II варіант:* Дорослий по-черзі бере одну з речей.

*Інструкція:* «Хто впізнає свою річ показує на себе рукою та каже – «Це моє!».

#### **6. Гра «Зачарований» (М. Чистякова)**

Обладнання: іграшки різного розміру, іграшки тварин чи героїв казок або їх зображення з різними емоціями.

Хід гри: В процесі гри дітям розповідається казка: «Прийшов сьогодні чарівник і зачарував нас. Ми не можемо говорити, але можемо все показувати руками. Давайте розкажемо про речі, що приніс чарівник.»

Дітям пропонувалося по одній іграшці чи малюнку.

*Інструкція:* «Покажи руками, яка ця іграшка, або що зображено на малюнку.»

Діти показують жестами розмір (великий чи маленький) предмету, зображену тварину чи її рухи та інше.

### **7. Гра «Мімічний кубик або дзеркало» (Є. Борисова).**

Хід гри: в процесі гри дитина повинна кинути кубик із зображеннями різних емоційних переживань. Відповідно до емоції, що випала на одній із граней кубика, дитина намагається її відтворити за допомогою пантоміми та міміки.

*Інструкція:* «Покажи мавпочці її відображення, коли вона лазить по дереву з радістю, сумуючи, коли ображена, перелякана, коли хоче дістати великий банан, невідомий фрукт або щось нове».

Примітка: кожна з проблемних ситуацій пропонується окремо. Наприклад, «Покажи як рухається весела білочка», «Покажи як рухається переляканий або ображений зайчик», «Покажи як рухається злий вовк», «Покажи як рухається здивована лисичка», «Покажи як рухається чебурашка, якому все цікаво».

### **8. Гра «Казкар» (Є. Борисова).**

Обладнання: малюнки знайомих героїв казок або серія сюжетів; предмети, що належали цим героям.

Хід гри: В процесі гри логопед пропонує одного чи декількох героїв знайомої казки, актуалізує епізод із заданим емоційним навантаженням, показуючи сюжетні малюнки або їх серію, та пропонує відтворити зміст сюжету через наслідування головного героя.

*Інструкція:* «Покажи як вітався ..., попрощався ..., попросив ..., подякував ..., висказав не задоволення ..., посваритися ...».

Примітка: дітям до одягу прикріплювалися малюнки-емблеми героїв знайомих казок (колобок, Буратіно, вовк, Карлсон, лисичка, Віні-Пух, півник, коза-дереза).

### **9. Гра «Сьогодні в нас година тиші» (М. Чистякова)**

*Інструкція:* В процесі гри дітям пропонується пояснення: «Діти сьогодні в нас незвичайна гра ... (наприклад, в лото). Щоб вас зрозуміли друзі, в грі можна використовувати рухи рук, обличчя, тіла, але не вимовляти слова, звуки. Хто заговорить виходить із гри. Хто дотримається правил отримає сюрприз».

### ***Розвиток мовленнєвого дихання***

#### **1. Гра-інсценування «Веселий вітерець» (І. Боровик).**

*Розповідь до сюжетного малюнку:* «Наш друг песик засумував. Та вітерець допоможе розвеселити песика. Він дмухне і принесе смачний запах сосиски. Песикові стане весело.» Після розгляду картини дітям дається завдання уявити себе вітерцем – зробити глибокий вдих носом та повільно плавно видихнути.

### ***Розвиток артикуляційної моторики та просодичного компонента мовлення***

#### **1. Вправи для язика:**

- *веселий язичок* - стукає в верхні зубки (динамічна вправа – далі дин. впр.);
- *вередливий язичок* - швидко рухається вправо-вліво до куточків рота (дин. впр.);
- *переляканий язичок* «індик» - проривається між злегка зімкненими губами та ховається назад в ротик, в результаті чого утворюється звук близький до бл-бл-бл) (дин. впр.);
- *злий язичок* - вимова звуку Р (дин. впр.);
- *спокійний язичок* – круглий розплеснутий язик лежить на нижній губі (статична вправа – далі ст. впр.);
- *здивований язичок* - скручується в трубочку (ст. впр.);
- *сердитий язичок* - кінчиком притиснутий до нижніх різців, а спинка язика вигнувшись спрямована вперед (ст. впр.);
- *ображений язичок* – відтягнутий в глибину ротика, спинка язика наближена до м'якого піднебіння (ст. впр.).

#### **2. Вправи для губ:**

- «*здивований ротик*» - І варіант - губи округлені, ІІ варіант – артикуляція супроводжується проспівуванням голосного звуку О (ст. впр.);
- «*веселий ротик*»:
- І варіант – куточки губ розтягнуті в посмішку з трішки відкритим ротиком;
- ІІ варіант – артикуляція супроводжується проспівуванням голосного -і- (ст.впр.);

- «злий ротик» - І варіант - губи округлені та витягнуті вперед, ІІ варіант - артикуляція супроводжується проспівуванням звуку У (ст. впр.);
- «сумний ротик» - І варіант – куточки рота розтягнені оголюючи зуби, ІІ варіант артикуляція супроводжується проспівуванням звуку І (ст. впр.);
- «ротик любить мріяти» - І варіант – куточки губ розтягнуті, ротик відкритий, ІІ варіант - артикуляція супроводжується проспівуванням звуку Е (ст. впр.).

### ***Розвиток темпо-ритмічного чуття мовлення***

#### **1. Ритмічні вправи:**

1. (Ім'я дитини) хлопати уміє?

Своїх ручок не жаліє: (пропонується ритмічний малюнок).

(Ім'я дитини) тупати уміє?

Своїх ніжок не жаліє: (пропонується ритмічний малюнок).

Ручки захопали: (дитина відтворює ритмічний малюнок хлопками).

Ніжки затупали: (дитина відтворює ритмічний малюнок тупотінням).

Логопед пропонує такий ритмічний малюнок: 1хл.-2хл.; 2хл.-1хл.; 1хл.-1топ-1хл.-1топ; 1хл.-2 топ., 2хл.-2топ. та ін.

*Інструкція:* «Послухай і повтори».

2. Діти повторюють завдання з залученням до театральних-рухливих ігор, тобто поєднуючи відтворення ритму з рухами відповідно до змісту віршованого тексту:

Зайцю холодно стояти - *1(2) хлопки, повороти тіла вправо-вліво*

Треба зайцю присідати *змінюються присіданнями (1 – 2 хлопки);*

Зайцю холодно стояти - *з одночасним підніманням та опусканням рук*

Треба зайцю пострибати *стрибки (1-2, 2-2 хлопки).*

Зайчик трохи відпочив

Й вуха трішки теж нагрів – *почергові нахили голови в боки.*

*Інструкція:* «*послухай, подивись, повтори*».

*Інструкція:* «Слухай музику. Допоможи музикантам: подивись на палички, похлопай разом з музикою».

#### **2. Текст до гри-драматизації «Актор» (І. Боровик):**

Осел по вулиці гаса, *(Іа-іа-іа з інтонацією образи)*

Осла ужалила оса. *(вигуки А-а-а (страх), дз-дз-дз (злість)).*

Хом'ячок наш захворів, *(Ох-ох - сум)*

Хтось холодним напоїв *(кх-кх-кх – рука на горлі, біль та образа)*

Хом'ячкові нудно в ліжку *(ах-ах-ах – сум, самотність)*

де у гості сіра мишка *(топ-топ-топ - радість)*

Рак від берега задкує, *(соромлива міміка, хода назад)*

Риба лин над ним кепкує... *(хі-хі-хі насміхання над ін.)*

### ***Розвиток слухової уваги***

#### **1. Текст до гри-забавки «Великі та малі ноги»**

Малесенькі ніжки

швидко край доріжки - - *ритмічно топають, імітують ходу,*  
топ-тіп-топ. *та повторюють вигуки з відповідним емоційним забарвленням.*

А великі ноги

Мляво край дороги - *повільно незграбно топаю, імітують ходу та*  
топ-туп-топ. *повторюють вигуки з відповідним емоційним забарвленням*

Малесенькі ніжки

Бігли вздовж доріжки – - *інтенсивно топають імітуючи біг та*

Туп-тіп-туп. *повторюють вигуки з відповідним емоційним забарвленням*

А великі ноги

Бігли вздовж дороги – *повільно незграбно топають імітуючи біг та*

Туп-топ-туп. *повторюють вигуки з відповідним емоційним забарвленням*

#### **2. Текст до гри «Зайчик» (Л.Кім)**

Зайчик весело танцює, - *діти імітують рухи веселого танцю,*

Носиком він нюхає. - *імітація рухів носиком та нюху,*

Зайчик вушками ворухить - *два пальчика ворухаться на голові,*

Лапками він стукає: - *хлопки в долоні.*

«Бум-бом; бум-бом-бум!» - *повторення вигуку з відповідною емоціям інтонацією.*

#### **3. Текст до гри «Муха» (Л.Кім)**

На паркеті цілий день

Мухи танцювали (Ла-ла), - *діти імітують рухи веселого танцю,*

Павука побачили – *- на обличчі емоція жаху,*  
 І від жаху впали (Ох!). *- діти опускаються на підлогу та повторюють вигуки з відповідним емоційним забарвленням.*

#### **4. Текст до гри «Пташки» (Л.Кім)**

Прилетіли пташки, *- Руки імітують літальні рухи,*  
 Пташки-невеличкі (пурх-пурх),  
 Весело скакали (скік-скік), *- діти весело стрибають,*  
 Зернятка клювали. *- вказівний палець вказує в долоню іншої руки (імітація клювання) та повторюють вигуки з відповідним емоційним забарвленням.*

#### **5. Текст до гри «Вітерець» (Л.Кім)**

Діти стають колом та виконують рухи за віршованим текстом.

Тягне нитку павучок. *(імітація рухи павучка, ніби*

Хто потрапив на гачок? *перетягують ниточки один одному)*

Ні метелик-веселун, *(руки махають, як крила)*

Ані бабка, *(прикладують руки до очей, як бінокль)*

Ні цвіркун, *(стукають перед собою вказівним пальцем)*

Ні яскравий світлячок, *(з'єднавши вказівний та великий пальці розмахують руками, імітуючи гойдання ліхтарика)*

Ані сонечко-жучок. *(вказівним пальчиком уявно ставлять крапочки на своєму одязі)*

Хто потрапив? *( трішки нахиляються вперед)*

Вітерець! *(діти стають рівно, та разом дують)*

*Інструкція до ігор: «Послухайте, подивіться та повторіть».*

### ***Підготовка до сприймання та аналізу творів художнього мистецтва***

#### **1. Гра «В країні звуків»**

Хід гри: В процесі гри дітям розповідається казка про те, що хлопчик та дівчинка загубилися (малюнок із зображенням міміки дітей) та потрапили в чарівну країну звуків (позначення звуку піктограмою). Звуки жили у великому незвичайному місті. Вулиці в місті були довгі та короткі, а будинки високі та низькі (малюнок міста).



Звуків було багато. Всі вони різні. Деякі звуки були схожі, бо вони родичів (педагог вимовляє звуки або включає аудіозаписи звуків різної гучності, тривалості, висоти й природи виникнення; кожен звук живе у відповідному будинку - за малюнком: короткий звук – на коротку вулицю, довгі – на довгу, високі звуки – у високі будинки, низькі звуки – у низенькі будинки). Діти намагаються наслідувати дорослого та приймають участь у розселенні звуків за такою *інструкцією*: «Знайди де живе цей звук».

**2. Дитяча народна гра «Перепілочка»** адаптована для дітей із недорозвитком мовлення.

*Хід гри*: В процесі гри діти беруться за руки й роблять коло. Посередині стоїть дитина, якій надається роль «перепілки». Всі співають пісню, а «перепілка» паралінгвістичними засобами передає зміст пісні:

А в перепілки й голівонька болить.

Тут була, тут була перепілочка,

Тут була, тут була молодесенька.

*«перепілка» тримається за голову, показуючи пантомімою, мімікою вказане у пісні відчуття (болю в голові).*

А в перепілки й очки болять.

Тут була, тут була перепілочка,

Тут була, тут була молодесенька.

*«перепілка» тримається за очі.*

А в перепілки й ніжки болять.

Тут була, тут була перепілочка,

Тут була, тут була молодесенька.

*«перепілка» тримається за ноги.*

А в перепілки й живіт болить.

Тут була, тут була перепілочка,

Тут була, тут була молодесенька.

*«перепілка» тримається за живіт.*

Перепілко, перепілочко не журись, не корись,

Старшому, меншому поклонись, поклонись,

Куди хоч, перескоч, тільки травиці не потопчи.

*«перепілка» танцює, кланяється комусь з*

*кола, і той стає «перепілкою».*

### **3. «Гра в плями» (М.Чистякова)..**

Варіанти гри:

- дитині пропонуються однакові іграшки (м'ячики) різних кольорів. Пропонується вибрати один, що найбільше подобається. В подальшому дитині пропонується пояснити

свій вибір та розповісти (для дітей із I рівнем недорозвитку мовлення - показати), що вміє робити її м'ячик;

- дитині пропонуються фарби, якими вона малює плями різні за кольором, розміром, формою. В подальшому, враховуючи мовленнєві можливості дитини, пропонується розповісти про свій малюнок, адже її плями ожили.

*Інструкція* для дітей із I рівнем недорозвитку мовлення: «Покажи де плями добрі чи злі, веселі чи сумні.»

*Інструкція* для дітей із II та III рівнями недорозвитку мовлення: «Розкажи про свої плями». Діти складають розповідь за поданими запитаннями про настрій своїх плям, про те, що можуть розповісти плями, про що мріють, коли змінюють колір.

#### **4. Вправа «Міміка в малюнках» (М.Чистякова)**

*Обладнання:* мімічні піктограми, їх шаблони, набір розрізних піктограм, фото.

Варіанти гри:

1. Дитині пропонуються мімічні піктограми з зображенням емоцій та фото.

*Інструкція:* «Знайди схожий малюнок та фото». До речі, на першому занятті в роботі з піктограмами та фото одночасно пропонуємо не більше 2 їх пар. Кількість пар збільшуємо поступово.

2. Дитині пропонується набір розрізних піктограм.

*Інструкція:* «Зроби ціле обличчя».

3. Дитині пропонуються недомальовані шаблони піктограм.

*Інструкція:* «Чого не вистачає? Домалюй». Також у даному варіанті вправи використовується такий прийом як «дзеркальне малювання» (А. Сиротюк), що передбачає домальовування піктограми одночасно обома руками (дзеркально-симетричні малюнки).

#### **5. Вправа «Пантоміма в малюнках» (М.Чистякова).**

*Обладнання:* піктограми пантоміми, їх шаблони, фото.

Варіанти гри:

1. Дитині пропонуються піктограми пантоміми з зображенням рухів при певних емоційних переживаннях та фото.

*Інструкція:* «Знайди схожий малюнок та фото».

2. Дитині пропонуються недомальовані шаблони піктографічного зображення пантомім.

*Інструкція:* «Чого не вистачає? Домалюй».

Примітка: В даному варіанті вправи використовується прийом «почергового малювання», що передбачає домальовування піктограми спочатку правою, а потім лівою рукою.

## Додаток Х 2

**Змістовно-методичний аспект корекційно-діяльнісного етапу***Загальні напрямки діяльності***Розвиток паралінгвістичних засобів спілкування****1. Віршовані рядки до гри «Турботлива мама гусочка» (І. Боровик).**

Мама – гусочка на ганку *(руки наближені до ротика*

Кличе діток до сніданку: *імітуючи гучномовець)*

Га-га-гарні мої дітки,

Всі до хати швидко. *(жест рукою «йди сюди»)*

Потім підемо на ставок, *(витягнуті руки підняті на*

Буде з плаванням урок. *рівень грудей, рухи як при плаванні)*

Перед грою логопед показує малюнок та супроводжує його розповіддю: «У гусочки багато діток. Про всіх вона піклується: годує, оберігає, навчає. Головне, чому вона їх навчає, це плавання».

**2. Гра «Курчата на прогулянці» (І. Боровик).**

Хід гри: діти присідають і заплющують очі, а логопед виконує роль квочки й промовляє:

В гнізді курчаточка живуть,

Уранці з сонечком встають. *(діти встають та потягуються)*

Пі-пі-пік, пі-пі-пік, *(діти повторюють звуконаслідування*

Свою пісеньку ведуть! *і розбігаються по кімнаті)*

На слова: «Кво-кво-кво, усі за мною!» діти шикуються та підстрибуючи рухаються за логопедом. На слова «Летить ворон!» зі страхом ховаються до курочки.

**3. Гра «Король Боровик гнівається» (Л.Фесюкова [207]):**

Хід гри: логопед промовляє вірш, а діти рухаються відповідно до його змісту:

Йшов король Боровець *(рухи ходи)*

Через ліс навпростець.

Погрожував кулаком *(жест погрози кулаком)*

Та стукав каблуком. *(притопування ногою)*

Гнівався на муху, *(погроза вказівним жестом)*

Що вкусила вухо.

#### **4. Вправи на інсценування проблемних ситуацій.**

- Вправа «*Радість*», що вимагає виконання такої *інструкції*: «Покажи, як ти радієш, коли: тобі подарували багато подарунків, приходять в гості друзі, повертається з роботи мама, ти йдеш на свято.

- Вправа «*Інтерес*», що вимагає виконання такої *інструкції*: «Покажи як тобі цікаво, коли: ти дивишся мультфільм, бачиш на столі нову коробку. Що там?, мама читає тобі нову книжку.

- Вправа «*Сум*», що вимагає виконання такої *інструкції*: «Покажи як ти сумуєш, коли: в тебе болить зуб, розбив чашку, розлив чай, відірвав гудзик, зламав іграшку, залишився вдома сам.

- Вправа «*Образа*», що вимагає виконання такої *інструкції*: «Покажи як ти ображаєшся, коли: тобі не дають побути самому, тебе вдарив сусідський хлопчик.

- Вправа «*Страх*», що вимагає виконання такої *інструкції*: «Покажи як ти боїшся, коли: заблукаєш у лісі, уперше підеш до лікаря, як кошеня злякається собаки (зайчик лисичку).

- Вправа «*Роздуми*», що вимагає виконання такої *інструкції*: «Покажи як ти думаєш, коли: тобі загадують загадку, пригадуєш куди поклав олівці.

- Вправа «*Здивування*», що вимагає виконання такої *інструкції*: «Покажи як ти дивуєшся, коли: побачиш фокус в цирку, живого капелюха, побачиш, як жаба перетвориться на красуню, побачиш, що по стежині котиться колобок, почувеш як говорять птахи людським голосом».

#### **5. Гра «Сам скажу - сам покажу» (П. Лосева)**

Хід гри: Перед дитиною розкладаються, в перевернутому вигляді, картки-символи з піктограмами на кольоровому фоні, а неподалік ще один набір піктограм з різним ступенем інтенсивності кольорового фону. Діти по-черзі вибирають картку з найближчої купки та зображують емоційне переживання (з вербальним супроводом чи без нього в залежності від мовленнєвих можливостей дитини).

Якщо дитина впоралася з завданням, то логопед пропонує знайти таку ж картку в іншій купці малюнків, що подані на більш інтенсивному за кольоровим відтінком фоні.

*Інструкція:* «Чим темніший колір, тим сильні твої почуття. Покажи та розкажи про них».

**Корекція та розвиток слухової уваги на розрізнення й відтворення засобів виразності мовлення (просодичні характеристики)**

**1. Гра «Хто це сказав?».** Послідовність роботи над вигуками, словами та словосполученнями, які виражають різне емоційне забарвлення:

- вигуки, слова та словосполучення, що виражають позитивні почуття (радості) та оцінку подіям чи ситуаціям спілкування (О!, Браво!, Оце так да! Мама! Сонечко! Як приємно.);

- вигуки, слова та словосполучення, що виражають негативні почуття (сум, переляк) та оцінку подіям чи ситуаціям спілкування (А-а-а!, Ох!, Ні!, Горько!, Фу!, Страх!, Ой! Замазура! Зуб! Не хочу.)

- вигуки, слова та словосполучення, що виражають здивування та інтерес (Ой!, Ух, ти!, Ба!, Невже! Жук!? Що це? Дивіться, літак!)

## **2. Серія вправ «У театрі»:**

- *Перша вправа* «Тихо чи голосно». *Мета:* розвиток вміння використовувати силу голосу, як засіб його виразності.

*Інструкція:* «Скажи тихо та голосно ... (звук, слово, заспівай пісеньку)».

- *Друга вправа* «Короткий - довгий». *Мета:* розвиток вміння використовувати тривалість звучання звуку, як засіб виразності мовлення.

*Інструкція:* «Скажи (створи) короткий та довгий звук». Звуки можуть бути немовленнєві та мовленнєві, при цьому логопед слідкує за тим, що приголосні короткі, а голосні можуть вимовлятися коротко і довго.

*Примітка:* дітям також пропонувалися таблички, що графічно відображали послідовність звуків за гучністю та тривалістю. Дітям потрібно було ще раз відтворити серію звуків змінюючи їх характеристики (а-а-А-а, А-а-а, а-а-А або а а а-а-а, о-о-о о о).

- *Третя вправа* «Швидко-повільно». *Мета:* розвиток вміння використовувати темп мовлення, як засіб його виразності.

*Інструкція:* «Заспівай пісню повільно, а тепер швидко», при цьому текст пісні повинен бути знайомим.

- *Четверта вправа* «Відгадайка». *Мета:* розвиток вміння впізнавати та використовувати інтонацію, як засіб виразності мовлення.

Підготовча робота: дітям пропонуються зразки речень до малюнків із різною інтонацією та прапорці з графічними позначками (!?.), при цьому логопед звертає увагу на інтонацію запропонованих речень запитанням - «Як я говорю?» та піднімає прапорець із відповідною графічною позначкою. Отже, дітям логопед ще раз пропонує до малюнку декілька речень, змінюючи інтонацію.

*Інструкція:* «Відгадай, як я сказав і підними прапорець!»

Мама прийшла. Мама прийшла! Мама прийшла? Ось ранок. Ось ранок! Ось ранок?

Це м'яч. Це м'яч! Це м'яч?

Вже зима. Вже зима! Вже зима?

Діти в садочку. Діти в садочку! Діти в садочку?

Я хочу цукерку. Я хочу цукерку! Я хочу цукерку?

Діти відгадують інтонацію запропонованого речення та піднімають прапорець із відповідною позначкою.

Якщо завдання виконане правильно можна попросити дитину запитати, розповісти про запропонований малюнок.

- *П'ята вправа* «Дзеркало». *Мета:* закріпити вміння використовувати інтонацію, як засіб виразності мовлення, під час декламації віршу та діалогу у віршованому тексті.

Хід виконання вправи: дітям читається вірш, що супроводжується показом мімічних рухів та звертається увага на його емоційне забарвлення. Діти одночасно та відображено з логопедом повторюють вірш з відстукуванням в долоні ритмічного малюнку кожного слова.

Для досягнення мети дітям пропонувалися вірші, що передбачали залучення до літературно-мовленнєвої діяльності, в якій активно використовувалися всі види інтонації.

Наша Таня гірко плаче

Хмар нема, дощу кінець,

упустила в річку м'ячик.

Сонце в небі сяє.

- Годі, Танечка, не плач,

По калюжі горобець

не потоне в річці м'яч.

Весело стрибає: «Цвінь-цвірінь!»

Ось фотографія моя!

І трошки сумно, ненько!  
Така велика стала я,  
На фото ж я маленька. (П. Грищенко)

Послідовність роботи у віршах із діалогом: аудіювання віршу, поділ його на окремі репліки з визначенням та розподіленням ролей, вивчення реплік з відпрацюванням відповідної інтонації поєднуючи мовлення логопеда та дитини, відображене та самостійне промовляння, повторення віршу у ролях:

*Зайчику, зайчику!*

*Песик*

-Зайчику, зайчику,

Став веселий песик мій сумний,

Де ти бував?

І ніхто не знає, що із ним:

-У млині, у млині.

- Гав-гав-гав!

- Що ти чув?

Відпусти мене ти, відпусти,

Там були вовчики,

Будемо бігати разом: я і ти,

Покусали пальчики,

Ледве я втік,

- Хто це ходить у городі?

Та через колоду,

- Та це ж я Козел Мефодій!

Й шубовсть у воду!

- По яким таким ділам?

- Допомагаю сторожам!

Дітей із більшими мовленнєвими можливостями стимулюють до самостійного промовляння віршів у вигляді гри-інсценування.

*Спеціальні завдання I періоду корекційно-діяльнiсного етапу*

***Формування лексичної складової емоційно-оцінної лексики в імпресивному та експресивному мовленні***

**Вправа перша.**

*Обладнання:* набір фото, що передають основні емоційні переживання (радіти, сумувати, лякатися, дивуватися, злитися), набір відповідних карток-символів, що представлені у вигляді піктограм із додатковою позначкою (дві прями лінії).

Хід гри: логопед знайомить дитину з парами карток-символів та фото за змістом. Триває гра, як у карти.



*Інструкція 1:* «Знайди пару» або «Знайди схожі картку та фото. Поклади картку на фото та назви її».

*Інструкція 2:* «Покажи хто ... (радіє, сумує, злиться, дивується та лякається)». «Що робить хлопчик?»»

### ***Розвиток асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики***

#### ***Третя вправа.***

Хід виконання: дитині пропонуються фото з зображенням різних емоційних переживань та музичні інструменти, що потребують участі 2-х рук або руки та губ – барабан, гармошка, дудочка.

*Інструкція:* «Вибери фото. Підбери до нього музичний інструмент. Яку музику почула ця людина (веселу, сумну ...)? Заграй її.»

*Рівні допомоги:* пропонується додаткова зорова та тактильна опора (за методикою І. Константінової) [88, с.7]:

- розвиток пасивних рухів дитини, тобто педагог керує рухами дитини, тримаючи її руки у своїх руках;
- педагог рухає паличкою диригента - дитина б'є по барабану або дує в дудочку, спираючись на зоровий аналізатор;
- поступовий перехід до самостійних активних рухів дитини.

### ***Удосконалення виразності мовлення***

#### **1. Бесіда «Золоте слово».**

*Мета:* формування уявлень про значення слова для спілкуванні людей.

Хід бесіди:

- Діти, як ми розуміємо один одного? Так ми розмовляємо.
- Що ми говоримо? Так, слова.
- А чи дуже нам потрібні слова?
- Що люди складають із слів?
- Послухайте як ми промовляємо слова та речення!

#### **2. Тексти пісень до першої вправи (П. Грищенко):**

**Два півники**

**Морозець, морозець!**

Тра-та-та, тра-та-та

Два півник, два півники

- Морозець, морозець!

Ми взяли собі:	Горох молотили.	Не щипай за щічки.
кота, чижики, собачку,	Дві курочки, дві курочки	- Теплі валянки у нас,
Кішку-забіячку,	До млина носили.	Шубки й рукавички.
кізоньку-рогату.	Цап меле, цап меле,	
Ось компанію яку!	Коза насипає,	
	А маленьке козенятко	
	На скрипочці грає.	

### 3. Тексти віршів до другої вправи (П. Грищенко):

<b>Білочка</b>	<b>Таня</b>	<b>Дражнилка</b>
- Де ти, білочко, живеш?	- Це ж чому завжди у Тані	Грицько пикатий,
Що ти, білочко, гризеш?	Щічки свіжі та рум'яні?	Соломою напхатий,
- У зеленому ліску,	- А тому, що Таня наша	Гвіздочок прибитий,
У дуплі, у соснячку,	Їсть і борщ, і хліб, і кашу!	Щоб не був сердитий.
Я гризу горішки, І гриби, і шишки.		

**Лічилка:** Ми навчилися рахувати: «1, 2, 3, 4, 5».

Рахували до п'яти - гру почнеш сьогодні, ти!»

### 4. Тексти до ігор-забавок (П. Грищенко):

<b>Сорока – ворона.</b>	<b>Печу, печу хлібчик</b>
Сорока – ворона на припічку сиділа,	Печу, печу хлібчик
Діткам кашку варила	Діткам на обидчик:
Ополоником мішала, малих діток годувала:	Меншенькому – менший,
Цьому дам, і цьому дам,	Більшенькому – більший,
Цьому дам, і цьому дам,	Шусть у пічку!
А цьому не дам –	
Він дрова не рубав, печі не топив,	
Води не носив, хліба не ліпив.	
Не дам каші!	

*Спеціальні завдання II періоду корекційно-діяльнісного етапу*

#### **Удосконалення просодичного компоненту мовлення**

##### **1. Спеціальні мовленнєві вправи [135, с.53, с.61]:**

### ***Перша вправа.***

*Мета:* удосконалення навичок вживання стверджувальної та заперечної інтонації в процесі стимулювання дітей до діалогічного мовлення.

*Інструкція:* «Послухай та дай відповідь: так чи ні». Якщо дитина давала правильну відповідь, фраза змінювалася (типу: «Я сумний.») та логопед організовував міні-інсценування за сюжетом запропонованої фрази та ілюстрації до неї.

- Ти веселий, коли тебе вкусила бджола? - Ти здивований, коли бачиш живу книжку?
- Ти злишся, коли тебе цілує мама? - Ти сумуєш, коли тобі дарують подарунки?
- Ти переляканий, коли загубишся в магазині?

### ***Вправа друга.***

*Мета:* удосконалення навичок вживання інтонації жалоби, прохання, наказу, страху, радості в процесі стимулювання дітей до діалогічного мовлення.

Для досягнення мети ми пропонували міні-інсценуваннях діалогів до казок: «Ріпка», «Лисиця та Журавель», «Маша і Ведмідь».

### ***Вправа третя.***

*Мета:* удосконалення навичок вживання питальної й розповідної інтонації в процесі стимулювання дітей до діалогічного мовлення.

Для досягнення мети ми запропонували розігрування короткої сценки за віршем «Заєць!» (М.Івенсен) адаптованого до мовленнєвих можливостей дітей з моторною алалією.

- Заєць, заєць, що ти робиш?
- Моркву гризу.
- Заєць, заєць, чому ти веселий?
- Бо зуби не болять!

Дана вправа, як і попередня вимагає такої ж підготовчої роботи.

## ***Розвиток асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики засобами образотворчо-мовленнєвої діяльності***

### **1. Вправа-гра «Розмальовки» (М. Чистякова).**

Хід гри: на початку гри ми актуалізували раніше набуті знання дитини про колір та настрої. В процесі виконання власне вправи дітям пропонується розфарбувати

пiктограму чи сюжетний малюнок кольором, що відповідає зображеним емоційним переживанням та стимулювали дiтей до їх називання застосовуючи прийом бесiди: Що робить хлопчик? – Смиється. Як ще можна сказати? – Радiє. Отже, вiн відчуває що? - Радiсть.

Якщо дитина виявляє труднощi у пригадуванні назви емоційного переживання, необхідно надати їй зразок правильної вiдповiдi та стимулювати до повторення застосовуючи прийом «Вiдлуння». Цей прийом полягає у стимулюванні дитини до ехोलалiчного повторення слiв за логопедом: беремо пiктограму чи малюнок пiдносимо його собi до рота i вимовляємо слово, потiм спрямовуємо цю ж пiктограму чи малюнок до рота дитини. Рух можна повторити декiлька разiв.

Також важливими є прийом прохлопування складової структури слова та прийом уповiльненого, бiльш голосного промовляння кiнця кожного слова, щоб звернути увагу дитини на флексiї, що зникають чи змiнюються у процесi утворення слова-назви вiд слова-дiї.

### **Удосконалення навичок використання емоційно-оцiнної лексики в експресивному мовленнi**

#### **Вправа перша.**

*Обладнання:* малюнки та речення до них.

*Хiд вправи:* логопед речення вимовляє з паузами в мiсцях, де дiтям необхідно було вибрати та вставити спецiальнi картки-символи для позначення пропущеного слова:

Коли мої друзi розповiдають щось нове, то я ... (здивований).

Коли мене не запрошують гратися, то я ... (сумний).

Коли ми йдемо на прогулянку, то я ... (веселий).

Коли я бачу пожежу, то я ... (переляканий).

Примiтка: дiтей з бiльшими мовленнєвими можливостями необхідно стимулювати до називання пропущених слiв в другiй половини складного речення.

Сергiйко ... , тому що вiн ... (плаче, загубився)

Олена ..., тому що вона ... (радiє, йде до бабусi)

Михайло ..., тому що вiн ... (розсердився, не хоче вчитися)

#### **Вправа «Пригода у лiсi»**

Послідовність виконання вправи:

1. Вступна (підготовча) бесіда за темою художнього твору.

2. Слухання розповіді з розгляданням серії сюжетних малюнків до неї. *Зміст:* Жив собі у лісі зайчик. Він весело стрибав і співав пісні. Аж ось він зненацька почув дивні звуки. Що це? Зайчик злякався і заховався за ялинку. А з-за кущика вийшов їжачок і сміявся із зайчика. Зайчик зрадив своєму другу, але образився. Їжачок сказав: «Вибач!»

3. Аналіз змісту кожної сюжетної картинки з запропонованої серії за запитаннями: - Хто жив у лісі? Як був зайчик? Що він почув? Чому він заховався? Хто це був? Що зробив зайчик?

4. Встановлення дитиною правильної послідовності подій за серією сюжетних малюнків разом із логопедом. Педагог переплутує послідовність малюнків та запитує: «Як все почалося, де перший малюнок? А наступний? *Завдання:* «Подивись на малюнки. Розклади малюнки по-черзі».

5. Складання розповіді за самостійно відтвореною послідовністю малюнків та за навідними запитаннями логопеда.

*Завдання:* «Розкажи казку».

Хто герої казки (Хто був у казці)? Хто добрий? Хто злий? Чому їжачок був злий? Їжачок добре зробив? Чому не можна сміятися над зайчиком? Що скажемо їжачку?

### **Розвиток граматичної складової емоційно-оцінної лексики**

#### **1. Народна гра-забавка «Печу-печу хлібчик».**

*Хід гри:* гра розігрується 3-4 рази, з використанням наочності та активної діяльності дитини (перший раз педагог розповідає і показує рухи до змісту віршованого тексту - кінезіологічна програма: почергове накладання однієї руки на іншу назустріч долонями, а також почергове протягування кожної руки вперед).

Слова в тексті, що відрізняються за наявністю чи відсутністю демінутивних суфіксів, вимовляються ритмічно з наголошенням на словотворчих афіксах.

Послідовність роботи над віршованим текстом така:

1) спочатку відпрацьовується текст без демінутивних суфіксів, а згодом із ними, привертаючи увагу дітей до емоційного забарвлення тексту паралінгвістичними засобами.

2) поступове залучення дитини до повторення окремих слів;

3) в останній раз забавка розігрується дитиною самостійно, виконуючи дії, повторюючи окремі слова, вирази чи навіть весь текст у залежності від мовленнєвих можливостей дитини [135, с.116]

Печу, печу хлібчик

Діткам на обідчик.

Меншому - меншенький,

Більшому -більшенький.

Шусть у пічку!

Печу, печу хліб-хліб

Діткам на обід, на обід.

Меншому – менший,

Більшому – більший.

Кидиць у піч!

## 2. Наступна (третя) вправа.

*Інструкція1:* «Давай зробимо вірш смішним».

*Інструкція2:* «Давай повторимо вірш лагідно». Слова вимовляються дещо з акцентом на демінутивних суфіксах.

*Тексти до даної вправи:*

*Поїдемо, синочку, з тобою у село.*

Поїдемо, синочку, з тобою у село.

У селі: Лоша: «і-го-го!»

Корова: «Му-у-у!»

Теля: «Мі-і-і!»

Ягня: «Бе-е-е!»

Порося: «Хрю-хрю-хрю!»

Коза: «Ме-е-е!»

Собака: «Гав-гав-гав!»

А киця: «Няв!»

Курка по сінях: «Ко-ко-ко!»

А півень по подвір'ю: «Ку-ку-рі-ку!»

Поїдемо, синочку, з тобою в село.

У селі: лошатко: «Хрю-хрю!»

Корівонька: «Ко-ко!»

Телятко: «Ме-е-е!»

Ягнятко: «і-го-го!»

Поросятко: «Бе-е-е!»

А киценька: «Му-у-у!»

Собачка: «Мі-і-і!»

Курочка по сінцях: «Бе-е-е!»

А півник по подвір'ю: «Гав-гав!»

Поїдемо, синочку, з тобою у село.

У селі: Лошатко: «і-го-го!»

Корівка: «Му-у-у!»

Поросятко: «Хрю-хрю!»

Кізонька: «Ме-е-е!»

Собачка: «Гав-гав!»

Телятко: «Мі-і-і!»

А киценька: «Няв!»

Ягнятко: «Бе-е-е!»

Курочка по сінцях: «Ко-ко!»

А півник по подвір'ю: «Ку-ку-рі-ку!»

### **Робота над розвитком антонімічними відношень між словами**

#### **1. Вправа-гра «Слова-посварилися» (П. Лосєва).**

*Хід гри:* дітям пропонується набір піктограм чи ілюстрацій з протилежним змістом. Дітей знайомили з назвою кожної піктограми чи зі змістом малюнку.

Діти відбирають необхідні пари піктограм чи ілюстрацій, а логопед їх називає.

*Інструкція:* «Які малюнки (або картки) посварилися» або «знайди малюнки навпаки».

#### **2. Гра «Скажи навпаки» (П. Лосєва).**

*Хід гри:* логопед називає один із малюнків серед пари запропонованих антонімів, а дитина називає інший: веселий – сумний; сміється-плаче; дружити – сваритися; лагідний – жорстокий; сміливий – боязкий; цікаво-байдуже; упевнено – сумнівно.

#### **3. Гра «Лото» на матеріалі оповідання «Що таке добре і що таке погано» (В. Маяковський).**

*Хід гри:*

- читання твору «Що таке добре і що таке погано» з супутнім інсценуванням логопеда через паралінгвістичні засоби;
- дітям пропонується лото та звертається увага на різну поведінку герої на малюнках (добре й погано).

*Інструкція:* «давайте виправимо погані вчинки на хороші.»

#### **Творче завдання:**

Перед дитиною викладаються картинки, що показують різних героїв із позитивними чи негативними вчинками.

Логопед промовляє ознаку головного героя (ввічливий..., злий..., вередливий..., добрий..., лагідний ..., жорстокий...). Діти вибирають його серед запропонованих на малюнках та намагаються сформуванати оцінку вчинку героя словосполученням (жорстокий хлопчик).

*Інструкція:* «Підбери хто ...! Про кого я хочу сказати ...?»

*Спеціальні завдання III періоду корекційно-діяльнісного етапу*

**Розвиток асоціаційних зв'язків емоційно-оцінної лексики**

**1. Гра «Відгадайка».**

*Хід гри:* діти повторюють вправу на співвідношення емоційних переживань та кольору, розфарбовуючи запропоновані піктограми та формуючи вербальний звіт-пояснення своїх дій: «Який настрій ми розфарбували?» - діти повторюють назви емоцій.

В подальшому пропонується ще один набір з 2-х таких самих піктограм, але з більш та менш інтенсивним кольоровим фоном.

*Інструкція:* «Покажи хто сумний, сумніший і ін.».

**2. Гра «Настрій».**

*Хід гри:* діти дають відповіді на *запитання* до запропонованих пар малюнків: «Це який самий настрій?», «Що показує це обличчя?», «То воно яке?».

*Примітка:* дитині обов'язково надається зразок правильної відповіді та стимулюється до її повторення (веселий – веселіший – найвеселіший або самий веселий).

**3. Вправа - гра «Моя мрія на долоньці».**

*Хід гри:* дитина вибирає листочки з різним ступенем інтенсивності фонового кольору й на кожному малює свою мрію за запитаннями педагога: «Про що ти мрієш? Що ти хочеш сильно? А що хочеш ще сильніше? Яке твоє маленьке бажання?»

Діти розміщують малюнки на листочках різної інтенсивності забарвлення фону відповідно до сили свого бажання.

*Інструкція:* «На кожному листочку намалюй свою мрію (бажання)». «Чим сильніше бажання, тим листочок треба вибирати яскравіший».

**4. Серія музично-дидактичних ігор:**

- гра «Чарівні мелодії» (І. Ріг).

*Інструкція* «Що це за музика?», «Яка вона весела-сумна? та ін.» «Розкажи на що схожа ця мелодія?»;

- гра «Музичні ляльки-неваляйки» (Л.Якимиха, І. Солов'янова).

*Обладнання:* 4 площинних ляльок-неваляйок із позначенням міміки та кольорів, що співвідносяться з емоційними станами, записи мелодій різного емоційного забарвлення (весела, сумна, страшна, дивна).



Хід гри: дітям пропонувалося по-черзі прослухати мелодії. Дитина визначала якій ляльці вона найбільше відповідає. Для дітей із більшими мовленнєвими можливостями пропонується розповісти чому кожна з ляльок має такий настрій (за власним життєвим досвідом).

*Інструкція:* «Послухайте музику. Яка вона?»

«Для якої ляльки ця мелодія?»

«Як ти думаєш, чому ця лялька так співає?»

**5. Ігри на розвиток синонімічних зв'язків слів** та введення їх в експресивне мовлення.

- Гра «Подружи слова».

Хід гри: дітям демонструються малюнки зі схожими сюжетами та мімікою головних героїв. Логопед описує малюнки та дає пояснення: «Є слова схожі, слова-друзі, бо ми розуміємо їх однаково». Дитина має знайти та поєднати в пари малюнки, що мають синонімічний зміст.

*Інструкція:* «Знайди схожі малюнки».

Дівчатка дружать - хлопчики товаришують - діти приятелюють.

Діти співчувають хлопчику - дівчинка жаліє хлопчика.

Добрий хлопчик - лагідна дівчинка.

Ведмедик вередує - зайчик капризує.

Захоплююча гра - цікава книжка.

У дівчинки здивування - у хлопчика подив.

- Гра «Слова - друзі».

Хід гри: діти беруть пари малюнків із синонімічним змістом сюжету та наслідуючи логопеда повторюють словосполучення з синонімами та відтворюють його зміст із використанням паралінгвістичних засобів у вигляді інсценування. Якщо дитина правильно повторила словосполучення та відтворила зміст, малюнок відкладається в сторону, а якщо ні то малюнок залишається у дитини.

*Інструкція:* «Роби, як я».

- Гра «Скажи по-іншому». В процесі гри ми залучаємо дітей до активної театральної ігрової діяльності. Отже, логопед пояснює, що вивчені слова родичі. Діти діляться на пари, називають слова-синоніми та показують їх зміст у вигляді інсценування.

*Інструкція:* «Хто більше пригадає та покаже слів-родичів: дружити - товаришувати, приятелювати; співчуття - жалість, доброзичливість; добрий - лагідний; вередливий - примхливий; захоплення - інтерес, цікавість; подив - здивування».

### ***Розвиток граматичної будови мовлення***

#### ***1. Гра «Карлик - велетень» (П. Лосєва).***

Хід гри: дітям пропонуються пари малюнків (звичайного та великого розмірів). Логопед називає пари слів із пейоративними суфіксами та без них. Слова з пейоративними суфіксами логопед вимовляє, виділяючи силою голосу та уповільненим темпом. Діти ж піднімають великі зображення, якщо почують слова з пейоративними суфіксами.

Якщо діти впоралися, то завдання змінюється: дітям пропонуються малюнки з зображенням різних частин тіла людей та тварин великого і маленького розмірів: носик - носище, ручка - ручище, лапка - лапище, хвостик - хвостище.

Логопед називає малюнки, акцентуючи свою вимову на суфіксах, та пояснює, що слова з пейоративними суфіксами вживаються для називання великих малюнків, а також ми їх використовуємо для називання предметів чи істот які нам не подобаються. Слова з демінутивними суфіксами вживаються для називання малих малюнків, а також предметів чи істот які, нам подобаються (приємні).

При умові успішного виконання даного завдання, логопед стимулює дітей уявити себе велетнями чи карликами, взяти відповідний малюнок та назвати його.

*Інструкція:* «Коли я скажу велетень, ви піднімаєте великі малюнки. Якщо скажу карлик – то маленькі».

#### ***2. Гра «Про що так кажуть?».***

*Мета:* формування розуміння та навичок використання іменників та прикметників із демінутивними та пейоративними суфіксами.

Обладнання: пари малюнків із зображенням будинків (великий-величезний), фрукти та цукерки (смаченькі – смачнющі, кисленькі - кислючі), вовк (злий – злющій), дерево (височеньке – височенне).

Хід гри: логопед пропонує закінчити речення добираючи малюнок та називаючи його: «Є слова приємні: вишенька, цукерочка, сонечко, матуся, зайчєня». «Є слова погані: вовчисько, хвостище, каменяка».

На початкових етапах логопед надає зразок виконання завдання.

*Інструкція:* «Про що можна сказати великий, величезний» і т.д.

Якщо завдання виконане правильно, логопед стимулює дітей до самостійного промовляння засвоєних слів: будинок ..., а більший будинок ...

**3. Народний вірш «Іде, іде дід, дід»** організовується з використанням палалінгвістичних засобів, тобто з залученням дітей до театральної-ігрової діяльності.

Іде дід-дідище	От такий рука <sup>т</sup> ий,
От такий страшище	От такий вуса <sup>т</sup> ий,
От такий ока <sup>т</sup> ий,	От такий плечис <sup>т</sup> ий.
От такий нога <sup>т</sup> ий,	Такий борода <sup>т</sup> ий.

#### **4. Гра «Ласкавий-злий»** (П. Лосєва)

Хід гри: дітям пропонуються два малюнки з зображеннями лисиці (доброї та злої), діти вибирають малюнок, відповідний емоційному забарвленню вірша, що читає вчитель.

*Інструкція:* «Чому ви так вирішили? Яка добра лисиця? – Руденька. Яка зла лисиця? – Худюща (рудєзна)». Так відпрацьовуються всі рядки віршу.

*Завдання:* «Походіть, як добра та як зла лисичка.»

- Повторне одночасне промовляння дітьми за логопедом спочатку кожного рядка, співставляючи їх зміст із малюнками, а згодом всього вірша в цілому.

#### *Вірш «Лисиця»*

Лисонько руденька	Лисиця худюща (рудєзна)
Ти така гарненька!	Ти така хитрюща (хитрезна)!
Довгенький носик,	Довгий носище,
Пухнастенький хвостик. Ось яка!	Пухнастий хвостище. Ось яка!

Подібну гру проводимо на матеріалі «*Коліскової*».

Ой котище сірий, ой котище білий,	Ой ти, котик, коточок,
Котище волохатий,	Виїв бабин медочок,
Не ходи по хаті,	Та й сховався в куточок,
Не буди дитяти.	Тільки видно хвосточок
	Та лапочки шматочок.

**Стимулювання навичок використання емоційно-оцінної лексики у діалогічному та монологічному мовленні.**

**1. «Летів горобець.»**

Летів горобець:	Летів горобчик:
- Жив, жив, жив:	- Жив, жив, жив:
- Де мені сісти?	- Де мені сістеньки?
- На печі.	- На печі.
- Що мені їсти?	- Що мені їстеньки?
- Калачі.	- Калачі.

*«Мишко-ведмедик» (І.Нехода)*

Ну а це ведмедик-Мішка, Він і плаче і реве. Він звихнув учора ніжку І тепер кривенький трішки. Та нічого заживе.	Ну а це ведмедик-Мішка, Він <u>не</u> плаче й <u>не</u> реве. Він звихнув учора ніжку І тепер кривенький трішки. Та нічого заживе!
--	--

**2. Гра-лото «Добре і погано».**

Обладнання: лото, де на основній картці зображені вчинки дітей, що мають негативне забарвлення, а на допоміжних картках зображені дії дітей, що мають позитивне забарвлення.

*Інструкції:* «Подивись на велику картку». «Що роблять діти?» «Це добре чи погано?» «Знайди на маленькій карточці добрий вчинок.»

Примітка: якщо дитина впоралася з завданням, ми стимулюємо їх вербальне звернення до головного героя сюжету: «Як ми похвалимо хорошого хлопчика?» -

Відповідь: «Ти молодець! Бути веселим добре!» Або «Що треба сказати дівчинці?» -

Відповідь: «Злитися – погано! Треба вибачати!»

### ***3. Гра «Хороший та поганий вчинок?».***

Обладнання: сюжетні малюнки з зображення позитивних та негативних вчинків.

*Інструкція:* «Вибери добрі вчинки». «Вибери погані вчинки».

Примітка: коли дитина змогла розмежувати вчинки на добрі та погані ми стимулюємо її до їх вербальної оцінки типу: «Добре допомагати мамі». Або «Погано битися».



## **Вивчення лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики**

### **1. Гра «Лото».**

Обладнання: по 3 основні картки піктографічних зображень. Перша картка відображає назви емоцій, друга – емоційні переживання, третя – емоційні стани.

*Інструкція:* «Покажи де радість (хто сумний, хто дивується та ін.)»

Перед дитиною викладаються перевернуті маленькі картки (фото з позначками частини мови внизу). Дитина по-черзі бере картки, називає її та накладає на основні.

*В наступному варіант даної гри* дитині пропонується закінчити фразу до сюжетного малюнку: Дівчинка (що робить?) ...

### **2. Гра «Чарівне відлуння».**

Хід гри: дітям пропонувалося по одному слову-стимулу, що позначають назви емоцій, емоційні переживання чи емоційні стани, а дитина добирає слово-реакцію.

Примітка: в залежності від рівня мовленнєвого розвитку слова-стимули чи слова-асоціації можуть бути як у вербальній, так і у невербальній формах (добір малюнку чи картки з кольором).

Отже, дитині пропонувалися 5 коробочок із зображенням піктограм на позначення емоційних станів (веселий, сумний, злий, здивований, переляканий) та набір предметних малюнків (квіти, сонце, сльози, рана, гроза, салют, ніч, вовк, фокус та ін.), серед яких були й фото на передачу емоційних переживань, кольори, малюнки різних героїв казок. В процесі гри діти розкладали предметні малюнки в коробки та називали їх.

Після успішного виконання завдання діти беруть кожну з коробок та намагаються закінчити запропоновану логопедом фразу: «Є слова веселі...(сонце, квіти та ін.)»; «Є слова сумні ...(образа, сльози)»; «Є слова дивні ... (фокус, веселка)» та ін.

*Інший варіант даної гри* дозволяє виявити здатність утворювати на основі вербальних асоціацій фрази-порівняння, що мають емоційно-оцінне забарвлення:

Веселий, як сонечко. Переляканий, як заєць. Злий, як вовчище. Добрий, як Айболить.  
Красивий, як квітка. Страшний, як блискавка. Впертий, як ослик.

Отже, дітям пропонуються малюнки: веселий хлопчик, переляканий хлопчик, злий хлопчик. Логопед проводить підготовчу бесіду. Запитання в ній пропонуються дітям у

залежності від рівня їх мовленнєвих можливостей (з опорою на наочний матеріал, як можливі варіанти відповідей, та без нього):

«Хто це? Що робить хлопчик? Хто ще так робить? Який хлопчик? Хто (що) буває таким? На кого (що) схожий хлопчик?»

Формуючи фразу дітям пропонується опорна схема: \_\_\_\_\_, як \_\_\_\_\_.

**3. Гра-вправа**, що дозволить виявити рівень розвитку антонімічних та синонімічних асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики.

*Інструкції:*

- «Знайди слова-друзі!» - дітям пропонувалися малюнки з однаковим головним героєм та схожим змістом.

- «Знайди слова-вороги!» - дитині пропонуються малюнки з однаковими героями, але з протилежним змістом.

### **Вивчення граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики**

**1. Гра «Я художник».** Дитині пропонувалися контурні зображення декількох казкових героїв (білка, дракон) та набір вирізаних до них частин тіла.

*Інструкція:* «Де хвостик, а де хвостище».

Після правильного виконання завдання дитині необхідно відтворити зображення методом накладання вибраних частин тіла до запропонованих героїв на малюнках (аплікацією) та називати їх. Наприклад, «Це лапка (хвостик), а це лапище (хвостище).

**2. Ігри з віршованими рядками за сюжетом малюнків.**

*Інструкція:* «Закінчи вірш»

Загубились... (індичатка) Хитрячок – ... (їжачок) Упіймав зайча ... (вовчище),  
Та й розплакались ... Пошив собі ... (піджачок). Ще й облизує ... (лапище)!  
(дівчатка).

**3. Гра «Я поет».**

Хід гри: дітям пропонувалися малюнки та фрази.

*Інструкція:* «Закінчи речення».

Вушка ... (довгенькі), Вишня з вигляду ... (гарненька),  
Кожушок ... (сіренький). ....(червоненька) та ... (смачненька)



Для кожної неньки її дитина ... (сама гарненька або гарніша, сама рідненька або рідніша, сама миленька або миліша). Або найгарніша, найрідніша, наймиліша.

В лісі бігає вовчисько невсипущий,  
 ...(Хитрюща), ...(сірезний),  
 ...(голоднющий) та ...(страшений).

### **Вивчення комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики**

#### **1. Гра «Мій друг».**

Хід гри: дитині пропонується пригадати, як давно вона не гралася з другом. Висловити свої почуття типу: «Я сумую за другом». «Мені сумно без ...». Або «Я хочу побачити ...».

При виконанні даної вправи також оцінюється й здатність використання в процесі формулювання монологічного висловлювання паралінгвістичних засобів спілкування.

#### **2. Гра «Зустріч з другом».**

Хід гри: логопед організовує проблемну ситуацію, що створює мотив до спілкування: «Уяви, що ти давно не бачив друга. Дуже скучили. Ось ви зустрілися...» Діти повинні показати паралінгвістичними засобами момент впізнання друга, а також у вербальній формі висловити радість та почуття при зустрічі, запропонувати погратися.

#### **3. Вправа-гра «Образ» (Фесюкова Л.).**

Хід гри: дитині пропонується ілюстрація, логопед розповідає про її зміст: «Ось на вулиці двоє хлопчиків граються в м'яч. Вони кидають його один одному. Поруч стоїть ще один хлопчик і плаче».

#### *Бесіда*

Чому двоє дітей грають, а третій ні?

Який у нього настрій?

Чому він плаче?

Що скажемо хлопчикові?

#### **4. Вправа-гра «Сумний песик» (І. Боровик).**

Хід гри: дитині пропонується ілюстрація, логопед розповідає про її зміст: «Маленькому песику все цікаво. Песик бігає й все нюхає праворуч і ліворуч, угорі і вниз. (Зробіть як песик!) Але одного разу песика прив'язали. Він сумує і не хоче їсти».

*Бесіда*

Чому песику сумно?

Як допомогти песику?

Що зробить песик?

Яким стане песик?

**5. Вправа-гра «Несподівана радість»** (Л.Фесюкова).

Хід гри: дитині пропонується ілюстрація, логопед розповідає про її зміст: «Іванко цілий день сам в кімнаті. Ось заходить бабуся і говорить: - Збирайся, Іванку, зараз ми поїдемо до зоопарку. А Іванко ...»

*Бесіда*

Хто зображений на малюнку? Який Іванко? Чому він сумний? Хто прийшов до Іванка? Що запропонувала бабуся? А Іванко? Що зробить Іванко? Що потрібно сказати бабусі?

Логопед ще раз читає оповідання, а діти намагаються його закінчити. Згодом діти ще раз самостійно повторюють розповідь за малюнками з допомогою схеми з карток-символів.

**6. Вправа «Прогулянка».** Дитині пропонується серія ілюстрацій, що викладаються послідовно й мають декілька варіантів розгортання подій. Логопед організовує бесіду до кожної ілюстрації спрямовуючи дитину до передбачення розгортання подій та ситуації емоційного спілкування.

*Зміст ілюстрацій:* «Вітя з мамою вийшов на прогулянку в двір. На площадці було багато дітей. Мама розмовляла з тьотями. Вітя підійшов до Колі і сказав: ... (ім'я), ...»

У Колі була машинка. Він запитав: ...Потім мама принесла Віті м'яч. І Вітя сказав: «... (ім'я), давай гратися разом!» Ввечері всіх дітей повели додому. Другу Вітя сказав: ...А мамі Вітя сказав: ... (- Мамо, ... (я ще не хочу додому; давай дома грати; мені було весело).

*Бесіда до ілюстрацій:*

- Що ти робив з мамою? Хто був на площадці? – 1-й малюнок
- Що зробив Вітя? Що Вітя сказав дітям? – 2-й малюнок
- Що було у Колі? А у Віті? Що сказав Коля? – 3-й малюнок

- Що принесла мама Віті? У хлопчика був м'яч? Що сказав хлопчик? - 4-й малюнок
- Що було ввечері? Що сказав другові? Що сказав Вітя мамі? – 5-й малюнок

*«Інструкція»:* Розкажи про прогулянку за цими малюнками ще раз (стимулюємо дітей до самостійної розповіді за допомогою карток-символів).

## Додаток Ц

Результати визначення статистичної достовірності змін рівня сформованості емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників за період експериментального навчання

## Додаток Ц 1

**Результати виявлення кореляції між показниками сформованості емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією після проведення формувального експерименту (діти експериментальної групи)**

Kendall's tau b, Spearman's rho (за критеріями Кендалла, Спірмена)

Correlations			
			Паралінгвістична компетенція
Kendall's tau b	Паралінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	32
	Лінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	,758**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	32
	Комунікативна компетенція	Correlation Coefficient	,760**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	32
Spearman's rho	Паралінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	32
	Лінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	,791**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	32
	Комунікативна компетенція	Correlation Coefficient	,768**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	32

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

<b>Correlations</b>				
			Лінгвістична компетенція	Комунікативна компетенція
Kendall's tau b	Паралінгвіс- тична компетенція	Correlation Coefficient	,758**	,760**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32
	Лінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	1,000	,729**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32
	Комунікати- вна компетенція	Correlation Coefficient	,729**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32
Spearman's rho	Паралінгвіс- тична компетенція	Correlation Coefficient	,791**	,768**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32
	Лінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	1,000	,757**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32
	Комунікати- вна компетенція	Correlation Coefficient	,757**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Результати виявлення кореляції між показниками сформованості емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією після проведення формувального експерименту (діти контрольної групи)**

<b>Correlations</b>				
			Паралінгвістична компетенція	
Kendall's tau b	Паралінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	32	
	Лінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	,802**	
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	32	
	Комунікативна компетенція	Correlation Coefficient	,687**	
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	32	
Spearman's rho	Паралінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	32	
	Лінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	,841**	
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	32	
	Комунікативна компетенція	Correlation Coefficient	,704**	
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	32	
	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Kendall's tau b, Spearman's rho (за критеріями Кендалла, Спірмена)

<b>Correlations</b>				
			Лінгвістична компетенція	Комунікативна компетенція
Kendall's tau b	Паралінгвістич- на компетенція	Correlation Coefficient	,802**	,687**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32
	Лінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	1,000	,771**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32
	Комунікативна компетенція	Correlation Coefficient	,771**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32
Spearman's rho	Паралінгвістич- на компетенція	Correlation Coefficient	,841**	,704**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32
	Лінгвістична компетенція	Correlation Coefficient	1,000	,796**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32
	Комунікативна компетенція	Correlation Coefficient	,796**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	32	32

## Додаток Ц 2

Результати визначення статистичної достовірності рівня сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей із алалією експериментальної і контрольної груп

**Визначення достовірності результатів порівняння залежних вибірок за рівнями сформованості паралінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей з моторною алалією в умовах формувального етапу експерименту**

Wilcoxon Signed Ranks Test (за Т-критерієм Вілкоксона)

<b>Ranks</b>				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Констатувальний експеримент – формувальний експеримент	Negative Ranks	23 <sup>a</sup>	16,35	376,00
	Positive Ranks	8 <sup>b</sup>	15,00	120,00
	Ties	21 <sup>c</sup>		
	Total	52		
a. Констатувальний експеримент < Формувальний експеримент				
b. Констатувальний експеримент > Формувальний експеримент				
c. Констатувальний експеримент = Формувальний експеримент				
<b>Test Statistics<sup>b</sup></b>				
	Констатувальний експеримент – Формувальний експеримент			
Z	-2,796 <sup>a</sup>			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005			
a. Based on positive ranks.				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				



**Визначення достовірності результатів порівняння залежних вибірок за рівнями сформованості просодичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією в умовах формувального експерименту**

Wilcoxon Signed Ranks Test (за Т-критерієм Вілкоксона)

<b>Ranks</b>				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Констатувальний експеримент – Формувальний експеримент	Negative Ranks	22 <sup>a</sup>	12,07	265,50
	Positive Ranks	1 <sup>b</sup>	10,50	10,50
	Ties	29 <sup>c</sup>		
	Total	52		
a. Констатувальний експеримент < Формувальний експеримент				
b. Констатувальний експеримент > Формувальний експеримент				
c. Констатувальний експеримент = Формувальний експеримент				
<b>Test Statistics<sup>b</sup></b>				
	Констатувальний експеримент – Формувальний експеримент			
Z	-4,217 <sup>a</sup>			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000			
a. Based on positive ranks.				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				

**Визначення достовірності результатів порівняння залежних вибірок за рівнями сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією в умовах формувального експерименту**

Wilcoxon Signed Ranks Test (за Т-критерієм Вілкоксона)

<b>Ranks</b>				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Констатувальний експеримент – Формувальний експеримент	Negative Ranks	20 <sup>a</sup>	13,80	276,00
	Positive Ranks	6 <sup>b</sup>	12,50	75,00
	Ties	26 <sup>c</sup>		
	Total	52		
a. Констатувальний експеримент < Формувальний експеримент				
b. Констатувальний експеримент > Формувальний експеримент				
c. Констатувальний експеримент = Формувальний експеримент				
<b>Test Statistics<sup>b</sup></b>				
	Констатувальний експеримент – формувальний експеримент			
Z	-2,828 <sup>a</sup>			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005			
a. Based on positive ranks.				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				

**Визначення достовірності результатів порівняння залежних вибірок за рівнями сформованості граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією в умовах формувального експерименту**

Wilcoxon Signed Ranks Test (за Т-критерієм Вілкоксона)

<b>Ranks</b>				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Констатувальний експеримент – формувальний експеримент	Negative Ranks	19 <sup>a</sup>	10,00	190,00
	Positive Ranks	0 <sup>b</sup>	,00	,00
	Ties	33 <sup>c</sup>		
	Total	52		
a. Констатувальний експеримент < Формувальний експеримент				
b. Констатувальний експеримент > Формувальний експеримент				
c. Констатувальний експеримент = Формувальний експеримент				
<b>Test Statistics<sup>b</sup></b>				
	Констатувальний експеримент – формувальний експеримент			
Z	-4,359 <sup>a</sup>			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000			
a. Based on positive ranks.				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				

**Визначення достовірності результатів порівняння залежних вибірок за рівнями розвитку лінгвістичної компетенції у дітей із моторною алалією в умовах формувального експерименту**

Wilcoxon Signed Ranks Test (за Т-критерієм Вілкоксона)

<b>Ranks</b>				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Констатувальний експеримент – формувальний експеримент	Negative Ranks	22 <sup>a</sup>	13,34	293,50
	Positive Ranks	3 <sup>b</sup>	10,50	31,50
	Ties	27 <sup>c</sup>		
	Total	52		
a. Констатувальний експеримент < Формувальний експеримент				
b. Констатувальний експеримент > Формувальний експеримент				
c. Констатувальний експеримент = Формувальний експеримент				
<b>Test Statistics<sup>b</sup></b>				
	Констатувальний експеримент – формувальний експеримент			
Z	-3,762 <sup>a</sup>			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000			
a. Based on positive ranks.				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				

**Визначення достовірності результатів порівняння залежних вибірок за рівнями розвитку комунікативної компетенції у дітей із моторною алалією в умовах формувального експерименту**

Wilcoxon Signed Ranks Test (за Т-критерієм Вілкоксона)

<b>Ranks</b>				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Констатувальний експеримент – Формувальний експеримент	Negative Ranks	16 <sup>a</sup>	12,00	192,00
	Positive Ranks	7 <sup>b</sup>	12,00	84,00
	Ties	29 <sup>c</sup>		
	Total	52		
a. Констатувальний експеримент < Формувальний експеримент				
b. Констатувальний експеримент > Формувальний експеримент				
c. Констатувальний експеримент = Формувальний експеримент				
<b>Test Statistics<sup>b</sup></b>				
	Констатувальний експеримент – формувальний експеримент			
Z	-1,877 <sup>a</sup>			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,061			
a. Based on positive ranks.				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				

**Визначення кореляції результатів дослідження рівня сформованості  
паралінгвістичної компетенції у дітей із моторною алалією  
після формувального експерименту**

Mann-Whitney Test (U-критерій Манна-Уїтні)

<b>Ranks</b>				
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Дані	Експериментальна група	32	29,66	949,00
	Контрольна група	32	35,34	1131,00
	Total	64		

<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>	
	Дані
Mann-Whitney U	421,000
Wilcoxon W	949,000
Z	-1,407
Asymp. Sig. (2-tailed)	,159

a. Grouping Variable: Група

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (критерій Колмогорова-Смірнова)

<b>Frequencies</b>		
	Група	N
Дані	Експериментальна група	32
	Контрольна група	32
	Total	64

<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>		
		Дані
Most Extreme Differences	Absolute	,125
	Positive	,125
	Negative	,000
	Kolmogorov-Smirnov Z	,500
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,964

a. Grouping Variable: Група

**Визначення кореляції результатів дослідження рівня сформованості  
просодичної складової лінгвістичної компетенції (ЛК) у дітей із моторною алалією  
після формувального експеримент**

Mann-Whitney Test (U-критерій Манна-Уїтні)

<b>Ranks</b>				
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Дані	Експериментальна група	32	28,09	899,00
	Контрольна група	32	36,91	1181,00
	Total	64		
<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>				
		Дані		
	Mann-Whitney U			371,000
	Wilcoxon W			899,000
	Z			-2,097
	Asymp. Sig. (2-tailed)			,036
a. Grouping Variable: Група				

**Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (критерій Колмогорова-Смірнова)**

<b>Frequencies</b>		
	Група	N
Дані	Експериментальна група	32
	Контрольна група	32
	Total	64
<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>		
		Дані
Most Extreme Differences	Absolute	,219
	Positive	,219
	Negative	,000
	Kolmogorov-Smirnov Z	,875
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,428
a. Grouping Variable: Група		

**Визначення кореляції результатів дослідження рівня сформованості  
лексичної складової лінгвістичної компетенції у дітей із моторною алалією  
після формувального експерименту**

Mann-Whitney Test (U-критерій Манна-Уїтні)

Ranks				
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Дані	Експериментальна група	32	28,09	899,00
	Контрольна група	32	36,91	1181,00
	Total	64		
Test Statistics <sup>a</sup>				
			Дані	
Mann-Whitney U				371,000
Wilcoxon W				899,000
Z				-2,097
Asymp. Sig. (2-tailed)				,036
a. Grouping Variable: Група				

**Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (критерій Колмогорова-Смірнова)**

Frequencies		
	Група	N
Дані	Експериментальна група	32
	Контрольна група	32
	Total	64
Test Statistics <sup>a</sup>		
		Дані
Most Extreme Differences	Absolute	,219
	Positive	,219
	Negative	,000
	Kolmogorov-Smirnov Z	,875
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,428
a. Grouping Variable: Група		



**Визначення кореляції результатів дослідження рівня сформованості  
граматичної складової лінгвістичної компетенції у дітей із моторною алалією  
після формувального експерименту**

**Mann-Whitney Test (U-критерій Манна-Уїтні)**

<b>Ranks</b>				
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Дані	Експериментальна група	32	29,31	938,00
	Контрольна група	32	35,69	1142,00
	Total	64		

<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>	
	Дані
Mann-Whitney U	410,000
Wilcoxon W	938,000
Z	-1,574
Asymp. Sig. (2-tailed)	,116

a. Grouping Variable: Група

**Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (критерій Колмогорова-Смірнова)**

<b>Frequencies</b>		
	Група	N
Дані	Експериментальна група	32
	Контрольна група	32
	Total	64

<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>		
		Дані
Most Extreme Differences	Absolute	,188
	Positive	,188
	Negative	,000
	Kolmogorov-Smirnov Z	,750
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,627

a. Grouping Variable: Група

**Визначення кореляції результатів дослідження рівня сформованості**

**лінгвістичної компетенції у дітей із моторною алалією**

**після формувального експерименту**

**Mann-Whitney Test (U-критерій Манна-Уїтні)**

<b>Ranks</b>				
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Дані	Експериментальна група	32	29,38	940,00
	Контрольна група	32	35,63	1140,00
	Total	64		
<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>				
				Дані
	Mann-Whitney U			412,000
	Wilcoxon W			940,000
	Z			-1,463
	Asymp. Sig. (2-tailed)			,143
a. Grouping Variable: Група				

**Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (критерій Колмогорова-Смірнова)**

<b>Frequencies</b>		
	Група	N
Дані	Експериментальна група	32
	Контрольна група	32
	Total	64
<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>		
		Дані
Most Extreme Differences	Absolute	,156
	Positive	,156
	Negative	,000
	Kolmogorov-Smirnov Z	,625
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,830
a. Grouping Variable: Група		

**Визначення кореляції результатів дослідження рівня сформованості  
комунікативної компетенції у дітей із моторною алалією ЕГта КГ після  
формульовального етапу експерименту**

Mann-Whitney Test (U-критерій Манна-Уїтні)

<b>Ranks</b>				
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Дані	Експериментальна група	32	30,27	968,50
	Контрольна група	32	34,73	1111,50
	Total	64		
<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>				
		Дані		
	Mann-Whitney U			440,500
	Wilcoxon W			968,500
	Z			-1,199
	Asymp. Sig. (2-tailed)			,231

a. Grouping Variable: Група

**Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (критерій Колмогорова-Смірнова)**

<b>Frequencies</b>		
	Група	N
Дані	Експериментальна група	32
	Контрольна група	32
	Total	64
<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>		
		Дані
Most Extreme Differences	Absolute	,125
	Positive	,125
	Negative	,000
	Kolmogorov-Smirnov Z	,500
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,964

a. Grouping Variable: Група