

ЛОГОПСИХОДІАГНОСТИКА СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ З ФУНКЦІОНАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Рібцун Ю. В.

ВСТУП

Спеціальна освіта в Україні, незважаючи на кризові виклики сучасності, продовжує свій поступальний розвиток. Застосування інноваційних вітчизняних, кращих освітніх зарубіжних практик країн Європейського Союзу, Великобританії, Канади, Сінгапуру, США, Японії, дало змогу запровадити на теренах нашої держави Національну стратегію зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України № 372-р від 25.04.2023 р.)¹. На сьогодні МОН України пропонує для громадського обговорення проєкт Національної стратегії інклюзивного навчання на 2023-2030 роки². Зазначеними документами передбачено отримання вільного доступу до освіти з урахуванням рівних прав і рівних можливостей осіб, у т. ч. й з особливими освітніми потребами (ООП).

Відповідно до Закону України «Про освіту» (поточна редакція від 02.07.2023 р.) особами з ООП вважають тих, хто потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їх права на освіту³. Серед дітей з ООП за класифікаційною ознакою «особливості психофізичного розвитку» виокремлюють групу дітей, які мають дефіцит розвитку однієї з функцій, зокрема: а) зору (сліпих, зі зниженим зором); б) слуху (глухі, зі зниженим слухом); в) опорно-рухового апарату; г) мовлення. Остання є найчисельнішою, адже порушення мовлення виступають як у вигляді первинних, так і вторинних розладів.

Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами первинного характеру передбачає комплексну психолого-педагогічну оцінку як загального розвитку дитини, так і наявних у неї функціонально-мовленнєвих, навчально-мовленнєвих, соціо-

¹ Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80/conv#n10>

² Проєкт Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на 2023–2030 роки. URL: https://osvita.ua/school/inclusive_education/89395/

³ Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1#w1_1

адаптаційних мовленнєвих труднощів з урахуванням статичних і динамічних показників з метою подальшого прогнозування та реалізації корекційно-розвивальної, компенсаційної, навчально-виховної роботи, забезпечення відповідного рівня підтримки, створення необхідного комунікативно-розвивального середовища⁴.

Чи не найскладнішим мовленнєвим порушенням є алалія, яка, в залежності від локалізації ураження мовленнєвих зон великих півкуль головного мозку, поділяється на моторну (центр Брока), за якої повністю збережене розуміння мовлення, але страждає породження власних висловлювань, та сенсорну (центр Верніке), за якої як експресивне, так і імпресивне мовлення перебувають у зародковому стані (І. Баранець, Л. Білогруд, Т. Візель, О. Вінарська, Т. Волосовець, Ю. Гаркуша, Б. Гріншпун, Г. Гуровець, М. Єрмакова, Л. Єфименкова, Л. Жаренкова, Н. Жукова, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Марченко, І. Мартиненко, О. Мастюкова, Н. Ніцева, І. Панченко-Міль, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Н. Трауготт, Л. Трофименко, Т. Філічева, О. Черкасова, С. Шаховська, О. Янушко та ін.)⁵. Саме моторна форма, як результат органічного порушення центрального характеру, зустрічається в популяції набагато частіше за сенсорну та змішану, тому об'єктом нашого дослідження стала мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку з моторною алалією.

Слід зазначити, що мовленнєвий недорозвиток при моторній алалії не є ізольованим, а поєднується з деякими специфічними особливостями вищих психічних функцій, підвищеною втомлюваністю дітей, їх низькою працездатністю. Стан мовлення при моторній алалії характеризується значною різноманітністю, тому тривалість ефективного логопедичного впливу залежить не лише від складності неврологічного порушення, мовленнєвих механізмів, а й від умов виховання дітей, мовленнєвого середовища, компенсаторних можливостей кожного дошкільника⁶.

⁴ Рібцун Ю. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики та активізації пізнавального розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (розділ VI). *Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення* : навч.-метод. посіб. / Е. Данілавічоте, Л. Трофименко, В. Ільна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. С. 698-846. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730619>

⁵ Соботович Є. Ф. Формування правильного мовлення у дітей з моторною алалією. К. : КГПІ, 1981. 149 с.

⁶ Brushnevska, I., Ribtsun, J., Stasiuk, L., Ilina, N., Vasylehko, I., & Kolodiazna, V. // Psycholinguistic Preconditions of Speech Formation of Children with General Speech Retardation. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2021. 12(4). P. 263–277. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729330/>

Вирішення певних завдань, що становлять пізнавальну, мовленнєву чи практичну діяльність особистості, забезпечення та сприйняття впливів оточуючої дійсності на первинному рівні здійснюється за допомогою сенсорно-перцептивних процесів. Саме тому вивчення основних видів сприймання стало вагомим напрямом логопсиходіагностичної роботи. Нам важливо було простежити зв'язок між сформованістю різних видів сприймання та їх впливом на мовленнєвий розвиток дітей з алалією⁷.

1. Вивчення предметного гнозису дошкільників з алалією

У дошкільний період відбувається інтенсивний сенсорний розвиток дитини, провідне місце у якому серед інших перцептивних процесів належить зоровому сприйманню. Щоб визначити стан зорового сприймання, нами обстежувались: а) предметний гнозис; б) кольоровий гнозис; в) сприймання форми; г) сприймання величини предметів; г) оптико-просторовий гнозис.

З метою обстеження предметного гнозису дошкільникам з алалією пропонувалось виконати завдання на впізнавання предметів: 1) реальних; 2) зображених на картинці; 3) за силуетним зображенням; 4) за контуром; 5) за пунктирним зображенням; 6) за неповним зображенням; 7) в умовах зашумлення; 8) накладених один на інший (проба Поппелрейтера)⁸. Проби були підібрані нами за ступенем ускладнення та враховували послідовність формування предметного гнозису в онтогенезі.

Незважаючи на те, що з діагностованої групи нами були вилучені діти з первинними порушеннями зорової функції, завдання на впізнавання реальних предметів, предметів, зображених на картинці, предметів за силуетним зображенням та за контуром дали змогу повною мірою сформулювати уявлення про глибинний психологічний стан зорової функції, тобто з'ясувати рівень збереженості у дошкільників з алалією зорового компонента, необхідного для засвоєння денотативного значення слова.

Слід зауважити, що, добираючи діагностичний матеріал до проб, ми дотримувалися певних вимог, а саме: а) діагностичним матеріалом слугували лише добре знайомі дітям предмети, іграшки та зображення; б) для однієї проби добиралися іграшки приблизно однакового розміру, виготовлені з певного матеріалу; в) предметні картинки були одного

⁷ Рібцун Ю. В. Особливості зорового гнозису дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Практична психологія в інклюзивному середовищі* : матер. І Всеукр. наук. інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 188–192. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/715536/>

⁸ Рібцун Ю. В. Я учуся розмовляти : навч.-метод. комплект : логопедичний альбом з розвитку мовлення дошкільників 3–6 років. Київ : Генеза, 2019. 160 с.

формату, а зображення на них – основного спектра кольорів; г) конфліктні зображення добиралися відповідно до тієї властивості, яка перевірялася (загальна зовнішня схожість, колір, форма, величина, видородова приналежність тощо).

З метою обстеження предметного гнозису шляхом *впізнання реальних предметів*, дошкільникам з алалією пропонувалась проба у формі гри «Близнята», обладнанням для якої слугували 5 пар іграшок (півники, котики, ведмедики, зайчики, собачки), коробка. Експериментатор приносив коробку з іграшками, відкривав і показував дитині, що в ній знаходиться. Відбирав по одній іграшці з кожної пари і виставляв в ряд на певній відстані одна від одної. Потім виймав з коробки одну з іграшок і ставив поруч з аналогічною, утворюючи пару. Дитина мала самостійно підібрати пари до решти іграшок. При цьому використовувались види допомоги у вигляді тактильного обстеження іграшок, часткового та повного показу.

Завдання зазначеної проби не викликало жодних труднощів. Безпомилково його виконало 92,0% дітей з алалією, що свідчить про достатню мозкову організацію первинних зон потиличної кори та елементарних функцій зору.

Предметний гнозис шляхом *впізнання предметів, зображених на картинці*, вивчався за допомогою проби у формі гри «Знайди пару», обладнанням для якої були 3 пари предметних картинок (каченята, зайчики, жабки). Експериментатор викладав перед дитиною по одній картинці з кожної пари. Дитина мала покласти поряд з викладеними аналогічні зображення. Рівнями допомоги слугували частковий і повний показ.

Для доступності завдання дітям пропонувалися не реалістичні, а іграшкові зображення, ближчі досвіду дошкільників. Із запропонованим завданням впоралося 88,0% дошкільників з алалією. Недостатне розуміння проби виявлялося у тому, що картки викладалися не під зображеннями, а хаотично або як продовження ряду. Завдяки частковому показу всі діти змогли виконати завдання, що свідчить про недостатній рівень уваги дошкільників з алалією.

Наступна проба у формі гри «Впізнай за тінню» дала змогу обстежити предметний гнозис шляхом *впізнання предметів за силуетними зображеннями*. Обладнанням слугували картки із силуетними зображеннями предметів (ялинка, гриб, засць, пташка); предметні картинки (відповідні та конфліктні – літак, хлопчик). Ми використовували розділені на дві частини картки. На одній із них було силуетне зображення предмета, а інша частина була чистою.

Експериментатор викладав картинки із зображеннями реальних предметів, потім клав перед дитиною силуетне зображення одного з

предметів, поряд викладав його реальне зображення. Дитина мала продовжити виконання завдання, добираючи до силуетних зображень реальні. Дітям пропонувалось кілька рівнів допомоги: а) накладання вирізаного зображення на тінь; б) частковий показ; в) повний показ.

Запропоноване завдання не викликало труднощів у 68,0% досліджуваних. У решті дітей (32,0%) розподіл відбувся таким чином: частковий показ допоміг у виконанні проби 64,0% дошкільників, після повного показу впоралось із завданням – 12,0% дітей, не виконало завдання навіть після багаторазового показу – 24,0% обстежуваних. Наявність окремих помилок породжена індивідуальними особливостями дітей з алалією. Так, наприклад, Антон П. намагався скомпонувати картинку способом асоціацій – до ялинки покласти гриб, а до літака – пташку. Це свідчить про спрацювання зорового прогнозування, а отже, про актуалізацію ситуативних (асоціативних) зв'язків, що можливо лише за участі інтелектуальної діяльності, пам'яті та мислення.

Ми зазначили, що запропонована дітям допомога у вигляді сюжетної картинки з аналогічними силуетними зображеннями значно спростила виконання проби, а після показу такої ж картинки з реальними предметними зображеннями всі діти змогли впоратися із завданням. Це свідчить про те, що ситуативні зв'язки, які вже переважно сформовані у дошкільників, сприяють кращому впізнаванню ними окремих предметів.

Для обстеження предметного гнозису шляхом *впізнавання предметів за контуром* дошкільникам з алалією пропонувалась проба у формі гри «Вишиті серветочки». Матеріалом для неї слугували вишиті товстою ниткою серветки з контурами ягід та фруктів (яблуко, груша, вишні, сливи), що дало змогу використати як рівень допомоги тактильне сприймання дітей. Крім того, використовувались відповідні та конфліктні (абрикоси, порічки) предметні картинки, які добирались з дотриманням яскраво вираженої форми предметів для полегшення сприймання.

Педагог розкладав перед дитиною вишиті серветки та предметні картинки. Експериментатор поряд з першою серветкою викладав зображення відповідного реального предмета. Дитина мала впізнати вишите зображення і покласти поряд з ним відповідну предметну картинку. Як рівень допомоги використовувалось обведення пальчиком вишивки по контуру.

Із запропонованим завданням впоралось 60,0% дітей з алалією. Із 40,0% дошкільників 80,0% намагались об'єднати зображення за кольором (жовті – груша та яблуко, червоні – вишні та порічки), 20,0% – за формою (овальні сливи та абрикоси, круглі яблуко та вишні). Дієвою допомогою під час виконання проби було обведення дитиною пальчиком вишивки по контуру. Якщо дошкільник не розумів невербальну пропозицію експериментатора обвести контур, тоді ми

брали руку дитини у свою та обводили вишивку, притискаючи пальчик дитини для кращого тактильного контакту, а отже, відчуття напрямку руху. Після обведення вишивки допомагали обвести по контуру предметну картинку, показуючи схожість форм, але різну величину. Результати дослідження показали достатньо високий рівень здатності до навчуваності більшості дітей з алалією.

Обов'язковим компонентом зорового сприймання є правильна організація руху очних яблук. Не маючи самостійного досвіду обстеження контурного об'єкта, на нашу думку, саме обведення вишивки пальчиком актуалізувало моторні лобні зони кори головного мозку дошкільників з алалією, а отже, рухи очей як важливого зорового компонента (П. Анохін, Т. Ахутіна, С. Валявко, Л. Вассерман, Т. Візель, А. Владимиров, Е. Данілавічюте, С. Дорофєєва, О. Запорожець, Р. Лалаєва, О. Лурія, О. Мастюкова, Я. Меєрсон, В. Обухова, Ю. Рібцун, Є. Собонович, В. Тарасун, (А. Усова, Є. Хомська, Н. Чередніченко та ін.)⁹.

Проба у формі гри «Лінивий олівець» давала змогу діагностувати стан сформованості предметного гнозису шляхом *впізнання предметів за пунктирним зображенням*. Обладнанням до неї слугували картки з пунктирним зображенням предметів (будиночок, листочок, кораблик, груша), картинки з контурним зображенням відповідних предметів, відповідні та конфліктні предметні картинки (зелена парасолька, жовта мотрійка).

Експериментатор демонстрував та розкладав в ряд картинки з чорним пунктирним зображенням предметів. Дитина мала дібрати відповідні предметні картинки і покласти їх поряд із пунктирними зображеннями. Використовувались наступні рівні допомоги – показ картинок: а) різко контрастних інших кольорів; б) такого самого кольору як діагностичні зображення; в) з пунктирним зображенням із виділенням складових; г) з контурним зображенням із виділенням складових; д) з пунктирним зображенням предметів природних кольорів.

Запропоноване завдання не викликало труднощів у 56,0% досліджуваних. Решта дошкільників з алалією розгублювалися, не знаючи, куди покласти ту чи іншу картинку. У хлопчиків особливе зацікавлення викликало предметне зображення кораблика і вони починали гратися ним, забувши про завдання, що свідчить про нестійку увагу та надмірну мимовільність психічних процесів дітей з алалією. Як показало дослідження, контурне зображення значно складніше для сприймання

⁹ Рібцун Ю. В. Реалізація логосихосинергетичного підходу у формуванні практичних функцій у дітей із заїканням. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 36. С. 220–224. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730897>

дошкільниками з алалією, адже позбавлене багатьох смисло-розрізнювальних ознак: кольору, структурних елементів та їх форми.

Найбільш дієвими виявились рівні допомоги показу картинок із пунктирним зображенням контуру предметів, на якому виділялися найбільш значущі елементи (шапінка гриба, прожилки на листочку тощо), з пунктирним зображенням, де колір пунктиру відповідав кольору предмета (наприклад, листочок – зелений, груша – жовта), що після проведення попередніх проб з допомогою експериментатора значно полегшувало виконання завдання. Все вищезначене давало змогу зробити правильний висновок щодо побаченого предмета за допомогою включення мислення, пам'яті та спрацювання прогнозування.

З метою обстеження предметного гнозису шляхом *впізнання неповних зображень* використовувалася проба у формі гри «Добери ціле». Обладнанням слугували зображення на квадратах предметних картинок, від яких візуально відрізані частини (штани, м'яч, чашка, пірамідка); аналогічні цілі та конфліктні (шорти, кавун) предметні картинки. Експериментатор розкладав на столі предметні картинки з відрізненими частинами. Дитина мала впізнати зображення, порівнюючи їх з відповідними цілісними предметними картинками. Рівнем допомоги слугувало прикладання відповідного шматочка до картинки.

Результати виконання проби мали розбіжні показники залежно від пропонованого матеріалу. Впізнати штани з віртуально відрізаного частинною холош змогли 72,0% дітей, м'яч упізнали 52,0% дошкільників з алалією. Найскладнішими для впізнання виявились пірамідка – 48,0% та чашка – 20,0%, хоча ці предмети були добре знайомі дошкільникам. Слід зазначити, що запропоновані реальні предмети (штани із закоченою холошею, напівзібрану пірамідку) змогли впізнати всі обстежувані, що свідчить про доступність сприймання дошкільниками з алалією реальних предметів, аніж зображених на картинці. Переважна більшість дошкільників емоційно реагувала на побачені «неправильні» картинки. Так, наприклад, Денис К. енергійно розмахував руками, і, дивлячись на експериментатора, показував на відрізані частини картинок і промовляв: «Не. Нема». Навіть діти з майже повним відсутнім мовленням не залишалися байдужими. Так, наприклад, Олег В. кількаразово показував на відрізану частину штанів на картинці і з дуже виразною мімікою, нахилившись, водив рукою по своїх штанях у тому місці, де було відрізану частину зображення на картинці. Деякі діти, побачивши «зіпсовані» картинки, починали плакати. Так, наприклад, Оля С. не змогла заспокоїтись поки експериментатор не дала дівчинці частини, яких бракувало. Це свідчить про емоційну чутливість дошкільників з алалією та вказує на первинний недорозвиток мовлення і збереженість у них інтелектуальної сфери.

Предметний гнозис шляхом *зображень в умовах зашумлення* вивчався нами у пробі у формі гри «Зіпсований телевізор», де дітям був запропонований телевізор з подвійним екраном, куди можна вставляти картинки, зокрема із зображенням предметів, перекреслених горизонтальними, вертикальними, хвилястими лініями (будиночок, дерево, кораблик, літак), предметів із плямами, із різним ступенем щільності заповнення крапками (ведмедик, квіточка, чашка, курча), аналогічні картинки без зайвих ліній, крапок та плям, конфліктні предметні картинки (човен, гриб; брязкальце, зайчик). Експериментатор пропонував дитині подивитись телевізор. Дитина мала впізнати «зіпсовані» зображення на екрані, дібравши відповідні предметні картинки. Рівнями допомоги були частковий і повний показ.

Найлегшим виявилось упізнання зображень предметів, перекреслених прямими горизонтальними лініями – 64,0% правильного впізнання. Деякі діти при цьому водили пальчиком зліва направо, наче «читаючи» картинки. Впізнання предметів, перекреслених хвилястими горизонтальними лініями, не викликало труднощів у 48,0% дошкільників з алалією. Показники стосовно впізнання зображень предметів, перекреслених прямими та хвилястими вертикальними лініями, склали відповідно 52,0% та 36,0%. Картинки із зашумленням плямами були виконані нами у вигляді аплікації, і діти зосереджено прагнули «відмити» картинки, намагаючись зняти плями пальчиками. Безпомилкове впізнання предметів в умовах такого зашумлення склало 60,0%.

Найскладнішими для сприймання виявилися крапки (лише 8,0% правильного впізнання), причому щільність їх нанесення не мала значення. Загалом це завдання викликало негативні емоційні реакції. Так, наприклад, Денис Т., побачивши картинку, замотав головою і почав робити перед собою розгонисті колові рухи, наче замальовуючи зображення. Внаслідок ураження вторинних зон потиличних ділянок кори головного мозку відбувається звуження зорового поля, і діти з алалією «не бачать» цілісних зашумлених зображень, а бачать тільки їх окремі деталі.

Впізнання зображень, накладених одне на одне, у пробі у формі гри «Плутанина» дало нам змогу детальніше обстежити предметний гнозис дошкільників з алалією. Обладнанням слугував аркуш із зображенням різних за кольором і формою контурних предметів, накладених один на один (м'яч, ялинка, гриб, чашка) зі збереженням реальних пропорцій, відповідні площинні предмети, контурні зображення на окремих картках, відповідні та конфліктні предметні картинки (кулька, пірамідка), квадратні шматочки поліетилену із контурними різнокольоровими зображеннями предметів, указочка.

Експериментатор показував дитині аркуш із зображенням предметів в умовах накладання одне на одне, розкладав предметні картинки. Педагог указочкою обводив один із контурів, а потім вказував на відповідну предметну картинку. Далі дитина самостійно мала впізнати зображення, підібравши відповідні предметні картинки. Під час виконання проби використовувались наступні рівні допомоги: а) показ контурного зображення предметів; б) накладання площинних предметів на контурні зображення; в) демонстрація практичного накладання виготовлених на поліетилені контурних зображень одне на одне.

Із запропонованим завданням впоралося лише 16,0% дітей. Вони могли сприймати лише фрагменти зображення, намагались відгадати їх. За виявленими показниками ми можемо говорити про ураження у дошкільників з алалією вторинних відділів зорової кори, що призводить до порушень операцій зі створення зорових синтезів, проте залишає збереженою структуру активної перцептивної діяльності (Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Лубовський, О. Лурія, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, Є. Соботович та ін.).

Проба виявилася складною для дошкільників з алалією (порушений мовленнєвий розвиток – ПМР), хоча аналогічне завдання не викликало труднощів у дітей з типовим мовленнєвим розвитком (ТМР). Тому ми використовували навчальні ігри-заняття, які значно допомогли дітям у виконанні завдань. Особливо показовою виявилася для дошкільників з алалією демонстрація накладання контурних зображень, виготовлених на поліетилені, одне на одне, коли на очах у дітей зображення «плутались». Зацікавленість у дошкільників викликало маніпулювання з площинними предметами та накладання їх на контурні зображення. Але, незважаючи на багаторівневі види допомоги, переважна більшість дітей так і не змогла впоратися із завданням.

Таким чином, у 28,0% дітей під час виконання завдань такого типу відбувається звуження зорового поля і вони бачать лише один предмет незалежно від його розміру та не можуть одночасно сприймати кілька об'єктів, що свідчить про ураження передніх відділів потиличної ділянки на її межі з нижньотім'яною ділянкою. Можна говорити також про наявність у таких дітей дво- чи правостороннього ураження потилично-тім'яних відділів головного мозку, тобто так званої симультанної агнозії. Ми побачили, що орієнтування на смислорозрізнавальні елементи (колір, форма, складові) покращує сприймання дітей з алалією. Таким чином, вищезазначені особливості необхідно враховувати у вимогах до добору наочності у логопедичній або інклюзивній групі, брати до уваги під час роботи як з розвитку зорового сприймання, так і з засвоєння сенсорних еталонів фігур.

Отже, дослідження показало, що базисні форми предметного гнозису у дошкільників з алалією переважно сформовані, що свідчить про

відсутні порушення у зоровій корі, проте має певні особливості, які проявляються у кращому сприйманні реальних предметів, аніж їх зображень, труднощами у сприйманні зашумлених і накладених одне на одне зображень. Дітям притаманні значне відволікання та виснажуваність під час виконання завдань на тлі досить високого ступеня навчуваності.

2. Обстеження кольорового гнозису дошкільників з алалією, сприймання ними форми та величини

За вимогами типових програм закладів дошкільної освіти¹⁰ діти дошкільного віку вже вміють розрізняти основні кольори, тому ми підібрали проби для вивчення *кольорового гнозису* шляхом співвіднесення: а) реальних предметів двох контрастних кольорів; б) силуетних зображень предметів трьох кольорів.

У пробі у формі гри «Зустрічаємо гостей» нами вивчалось сприймання кольору шляхом *співвіднесення реальних предметів двох контрастних кольорів*. При цьому нами використовувались 2 чашки, ложки, блюдця, серветки двох кольорів (жовті, зелені), дві ляльки у платтях зеленого та жовтого кольорів. Дітям пропонувались рівні допомоги у вигляді часткового та повного показу.

Експериментатор клав на стіл серветки, жестом пропонував дитині продовжити сервірування столу, вказуючи на виставлений посуд. Створення у формі гри добре знайомої дітям побутової ситуації створило позитивну мотиваційну основу для виконання завдання, яке не викликало труднощів у переважній більшості дошкільників з алалією – 92,0% із них впоралися із завданням.

У пробі у формі гри «Піжмурки» вивчалось сприймання кольору шляхом *співвіднесення силуетних зображень предметів трьох кольорів*. Педагог використовував силуетне зображення квітів різних кольорів (синій, жовтий, червоний, зелений), а також метеликів відповідних кольорів. Експериментатор розкладав на столі силуетні зображення квітів, садив зеленого метелика на зелену квітку. Дитина мала заховати інших метеликів, посадивши їх на квіти відповідних кольорів. Як рівень допомоги використовувався повний показ.

Правильно виконали завдання 80,0% дітей з алалією, решта дошкільників відволікалися від діагностичної ситуації та починали гратися з метеликами. Дієвим виявився спосіб показу пташки, яка начебто хотіла з'їсти комах, – тоді дошкільники, включившись у гру, із задоволенням ховали метеликів. Помилкове виконання було зумовлено

¹⁰ Беленька Г. В., Богініч О. Л., Вертугіна В. М. та ін. Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років. К. : Принт-медіа, Київський університет ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.

тим, що у дітей з алалією не виникало асоціації між предметом та кольором, а це, своєю чергою, ускладнювало діагностичне завдання.

Отже, сприймання кольору предметів у дошкільників з алалією переважно сформоване, а помилкове виконання діагностичних завдань зумовлене нестійкістю дитячої уваги та переключенням з діагностичної ситуації на ігрову.

Вимогами програм закладів дошкільної освіти¹¹ передбачено розрізнення дітьми основних геометричних фігур, саме тому нами вивчалось уміння дітей зіставляти площинні геометричні фігури з їх контурними та предметними зображеннями.

Завдання у формі гри «Кіт і миші» зацікавило дітей, адже обладнанням до нього була дошка Сегена у вигляді будиночка з вікнами різної форми, у яких у заглибинах зображені мишенята, вкладки (круг, трикутник, квадрат), іграшковий котик. Експериментатор викладав перед дитиною дошку Сегена, вкладки. Дитина мала накрити вікна відповідними фігурами, т. ч. сховавши мишенят від kota. Як рівні допомоги використовувався частковий і повний показ.

Поспішаючи зачинити віконця, ховаючи мишок від котика, дошкільники з алалією припускались значної кількості помилок, тому котика доводилось періодично ховати. Зіставлення круга та квадрата з їх контурним зображенням не викликало труднощів (96,0% правильно виконали завдання), а ось зіставлення трикутника із зображенням відповідної форми спричинило значну кількість помилок (80,0%). Діти намагались вставити у трикутний отвір квадрат, що свідчило про недостатнє засвоєння дошкільниками з алалією сенсорних еталонів фігур.

Матеріалом для наступного діагностичного завдання у вигляді гри «Кожній речі – своє місце» стали 12 картинок із площинним (об'ємним) зображенням предметів різної форми (круглі – м'яч, апельсин, повітряна кулька; трикутні – прапорець, листочок, морква; квадратні – носова хустинка, годинник, картина), аналогічні рельєфні зображення, вирізані з цупкого картону та наклеєні на окремі картки, 3 картки з рельєфними картонними геометричними фігурами (круг, трикутник, квадрат). З метою збереження доступності пропонованого матеріалу ми використовували у пробі картинки як із площинним, так і з рельєфним зображенням.

Експериментатор показував дитині картку з геометричними фігурами, викладав предметні картинки. Дитина мала дібрати предмети відповідної форми. При цьому використовувались наступні рівні

¹¹ Аксьонова О. П., Анішук А. М., Артемова Л. В. та ін. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років. К. : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.

допомоги: а) зменшення кількості фігур; б) зменшення кількості предметів; в) обведення пальчиком рельєфних зображень, рельєфних фігур.

Правильно виконати завдання змогли лише 48,0%, причому значний відсоток правильного виконання припадав на підбір предметів круглої та квадратної форм. Значною допомогою під час виконання завдання було обведення пальчиком дитини випуклих фігур. Додатковий дієвий рівень допомоги – обведення пальчиком дитини рельєфних зображень та послідовне обведення рельєфних фігур і зображень. Такі вправління мали позитивний ефект, адже активізували моторні зони рухами очей, фіксували зорову увагу і давали змогу переносити набуті вміння на те, щоб виділяти у довкіллі не тільки вже знайомі, а й інші предмети аналогічної форми. Так, наприклад, Оксана Л., кількаразово обвівши пальчиком випуклі фігури, бігла до ігрового куточка, брала якусь іграшку та обводила її пальчиком, промовляючи: «О-о! О-отак! Там!».

У процесі обстеження ми пересвідчилися, що сприймання та практичні дії дошкільників з алалією є взаємодоповнюючими, і саме під час практичної діяльності, із застосуванням не лише зорового, а й тактильного сприймання, відбувається краще засвоєння сенсорних еталонів.

Отже, сприймання форми предметів дошкільниками з алалією характеризується недостатнім рівнем засвоєння сенсорних еталонів. Виконання завдань значно покращується за умов залучення обведення фігур по контуру, що дає змогу підключити рухи очей і створити цілісність образу фігури.

З метою вивчення *сприймання величини предметів* дошкільникам з алалією пропонувалася проба у формі гри «Зайчикові хатки», обладнанням до якої слугували 5 різних за розміром площинних будиночків і зайчиків. Експериментатор викладав перед дитиною будиночки та зайчиків. Дитина мала підібрати для кожного зайчика будиночок відповідного розміру. Рівнями допомоги слугували повний і частковий показ.

Знаходження будиночків для найбільшого та найменшого зайчика не викликало у дітей з алалією жодних труднощів, проте знаходження потрібного помешкання для звірят середнього розміру виявилось заскладним – 60,0% дітей з усієї кількості обстежуваних припустилися різнопланових помилок, з них – зумовлені переключенням з діагностичної на ігрову ситуацію – 32,0%, нестійкістю уваги – 60,0%, нерозумінням завдання – 8,0%. Отже, сприймання та порівняння різко контрастних за величиною площинних зображень не викликає утруднень, а двох зображень зі слабко вираженими ознаками має характер вгадування.

Нами на вербальному рівні була також проведена узагальнююча проба з метою дослідження зорового сприймання шляхом співвіднесення величини, кольору та форми предметів. Серед ряду знайомих дитині предметів різного кольору, форми та величини пропонували відібрати, наприклад, усі червоні (великі, круглі тощо). Таким чином ми перевіряли здатність розуміння дошкільниками з алалією вербальних інструкцій експериментатора та стан сформованості у дітей уявлень про сенсорні еталони. Для тих дошкільників, які не змогли виконати завдання на вербальному рівні, пропонувалося виконати його на основі зіставлення та за зразком.

Вербальний рівень пред'явлення завдання давав змогу не тільки провести обстеження, а й стимулював навички запам'ятовування дошкільниками слів на позначення основних різновидів властивостей предметів, адже слово-назва фіксує сенсорний еталон, закріплює його в пам'яті дитини, робить його використання більш усвідомленим і точним.

Результати виконання зазначеної проби дали змогу уточнити характер порушення: якщо показники виконання за двома чинниками (наприклад, сприймання кольору та величини), були високими, а один (наприклад, форма) – низьким, це свідчило про мозаїчність порушення, а, отже, про специфічні особливості сприймання; проте якщо показники виконання завдання за всіма трьома чинниками були низькими, це означало, що існують системні порушення, а, отже, інтелектуальна недостатність. Обстеження сприяло виявленню мозаїчного порушення у 40,0%, а системного незасвоєння сенсорних еталонів – у 12,0% дошкільників з алалією, що засвідчило про наявність у них затримки психічного розвитку.

3. Вивчення оптико-просторового гнозису дошкільників з алалією

Оптико-просторовий гнозис відіграє значну роль у засвоєнні та розрізненні дитиною просторових ознак у вигляді величини, віддаленості, спрямованості та взаєморозташування предметів. Для обстеження оптико-просторового гнозису дошкільників з алалією нами пропонувалися ігрові завдання на сформованість орієнтації у: 1) схемі власного тіла; 2) оточуючому просторі.

Проба у формі гри «Є у мене, є у тебе» допомогла обстежити оптико-просторовий гнозис шляхом *орієнтування у схемі власного тіла*. Експериментатор вказував на свій ніс, торкався дитячого носика. Далі по чергово показував на собі інші частини тіла. Дитина мала показати аналогічні частини тіла на собі. Рівнями допомоги були повторний показ або показ на ляльці. Запропоноване завдання не викликало жодних утруднень і з ним впоралось 96,0% дітей з алалією.

Оптико-просторовий гнозис шляхом *орієнтування в оточуючому просторі* вивчався нами у двох пробах. У першій пробі у формі гри «Хто

це?» при діагностуванні використовувались предметні картинки, а також набір із чотирьох кубиків, які, залежно від стану сформованості дрібної моторики пальців та кистей рук дітей, були великими та м'якими, котрими можна було зручно оперувати двома руками, або маленькими дерев'яними, що потребували залучення дрібних м'язів рук. Експериментатор викладав перед дитиною предметне зображення, виставляв кубики потрібною картинкою догори. Дитина мала скласти з кубиків відповідне зображення. При цьому використовувались наступні рівні допомоги: а) експериментатор сам складав зображення; б) накладав кубик на зображення; в) дитина діяла за наслідуванням (інший набір кубиків); г) дитина діяла за зразком.

Як показало обстеження, діти не одразу зрозуміли поставленого перед ними завдання. Вони маніпулювали кубиками (12,0%), просто розглядали їх (8,0%), будували вежу (24,0%). Правильно виконали завдання 56,0%. Допомога у вигляді накладання кубика на зображення не дала результатів, оскільки дошкільники з алалією заглядали на бічні сторони кубиків, не розуміючи, яке зображення мало вийти. Дія за наслідуванням втомлювала дітей і вони відмовлялися від подальшого виконання завдання. Дієвим виявився спосіб докладання одного кубика спочатку з допомогою експериментатора, а потім без неї. Цікавим виявився той факт, що навіть ті діти з алалією, які не змогли докласти жодного кубика, брали руку експериментатора і сунули до кубиків, вимагаючи побудувати зображення. Так, Ігор П., штовхаючи експериментатора, вказівним пальцем показував на кубики і промовляв: «Ідя! Ідя тап!» («Склади! Склади картинку!»), а побачивши створене зображення, сміявся та плескав у долоні.

Під час виконання проби у формі гри «Запаслива білочка» перевірявся *стан сформованості оптико-просторового гнозису шляхом орієнтування в оточуючому просторі*, для чого використовувалась сюжетна картинка «Білочка готується до зими», на якій посередині зображено дерево з білячим дуплом, праворуч – ялинка, ліворуч – кущ малини; аркуш тонованого картону; площинні зображення (дерево з білячим дуплом, ялинка, кущ, гриби, ягоди, шишки). Експериментатор клав сюжетну картинку, поряд з дитиною – тонований аркуш картону, площинні зображення. Дитина мала правильно їх розкласти (ялинка з шишками, кущ з ягодами, гриби в дуплі). У якості рівня допомоги використовувався частковий показ.

Як показали результати дослідження, правильно виконали завдання 16,0% дітей з алалією. У інших 84,0% дошкільників спостерігалися помилки різного характеру, а саме: 4,0% – дзеркальне викладання предметів, 20,0% – невідповідне викладання окремих елементів, 16,0% – розкладання площинних зображень на власний розсуд,

12,0% – відмова від виконання проби. Правильно починали, та не могли довести виконання завдання до кінця 48,0% дітей з алалією. Ми зазначили, що дзеркальне викладання притаманне переважно ліворуким дітям, які починали викладати площинні зображення справа наліво. Діти викладали площинні зображення на аркуші візуально, що свідчило про нерозуміння змісту завдання.

Переважає більшість помилок зумовлена нестійкістю уваги дошкільників з алалією та їх швидкою втомлюваністю. Випадки дзеркальності були зумовлені також порушенням симультанних аналізу та синтезу¹². Можна передбачити, що такі дошкільники матимуть відставання у формуванні право- та лівостороннього орієнтування, а також схильність до оптичних дисграфій. Як показали результати обстеження, якщо рівень розвитку оптико-просторового гнозису у формі орієнтування дітей з алалією у схемі власного тіла залишається збереженим, то орієнтування у навколишньому просторі виявляється недостатньо сформованим і потребує проведення відповідної корекційно-розвивальної роботи з обов'язковим розширенням орієнтування дошкільників у докільці. Таким чином, проведене дослідження дало нам змогу узагальнити результати і провести порівняльний аналіз зорового сприймання дошкільників з алалією (ПМР) та дітей із типовим мовленнєвим розвитком (ТМР), який подано у табл. 1.

Підсумовуючи вищезазначене, можна окреслити основні фактори, що негативно впливають на повноцінний розвиток зорового сприймання дітей з алалією, а саме: замалий обсяг знань про навколишній світ, нестійка увага та мимовільність ін. психічних процесів, значне відволікання та втомлюваність дошкільників, їх швидке переключення з діагностичної ситуації на ігрову.

Для дошкільників з алалією характерна невідповідність співвіднесення різних видів зображень (силуетних, контурних, пунктирних, зашумлених) із реальними предметами у зв'язку з урахуванням сенсорних (колір, форма) або їх випадкових (привабливість предмета) ознак. Нами було зазначено, що матеріал, близький досвіду окремої дитини, сприймався нею значно краще за будь-яких умов, а тому за потреби добирався індивідуально.

¹² Рібцун Ю. В. Роль суцесивних і симультанних факторів у психомовленнєвому розвитку дітей. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*: матер. XIX Міжн. наук.-практ. конф. Вільнюс : ГО «ВАДНД», 2022. С. 280–284. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730204/>

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз стану сформованості зорового сприймання
дошкільників із ТМР та ПМР**

Дошкільники з	
ТМР	ПМР
<i>Предметний гнозис</i>	
Впізнання реальних предметів	
не викликало утруднень	не викликало утруднень
Впізнання предметів, зображених на картинці	
правильне виконання завдання	викладання карток не під зображеннями, а як продовження ряду
Впізнання предметів за силуетним зображенням	
безпомилкове виконання завдання	компоювання картинок за сенсорно-привабливими ознаками (об'єднання за кольором та формою) і способом простих асоціацій
Впізнання предметів за контуром	
правильне виконання завдання	компоювання картинок за сенсорно-привабливими ознаками (об'єднання за кольором та формою)
Впізнання предметів за пунктирним зображенням	
безпомилкове виконання завдання	дещо складне завдання та перехід від діагностичної до ігрової ситуації
Впізнання предметів за неповним зображенням	
поодинокі помилки під час виконання завдання	розбіжні показники залежно від пропонованого матеріалу за ступенем наближеності досвіду дітей
Впізнання зображень в умовах зашумлення	
поодинокі помилки, зумовлені нестійкістю уваги	адекватне сприймання зображень в умовах зашумлення прямими та хвилястими горизонтальними лініями; при цьому діти водили пальчиком зліва направо, ніби «читаючи» картинки. Заскладне сприймання зображень в умовах іншого способу зашумлення, особливо різний ступінь заповнення зображень крапками
Впізнання зображень, накладених одне на одне (проба Поппельрейтера)	
поодинокі помилки, зумовлені нестійкістю уваги	майже повне нерозуміння завдання
<i>Сприймання кольору</i>	
безпомилкове виконання завдання	контрастні кольори сприймаються адекватно, три кольори вже викликають виснаження та переключення з діагностичної ситуації на ігрову
<i>Сприймання форми</i>	
повна сформованість сенсорних еталонів основних геометричних фігур	вміння зіставляти площинні геометричні фігури з їх контурними та з предметними зображеннями вказує на повну сформованість сенсорних еталонів круга та квадрата; намагання вставити у трикутний отвір квадрат
<i>Сприймання величини предметів</i>	
безпомилкове виконання завдання	нестійкість уваги, переключення з діагностичної ситуації на ігрову
<i>Оптико-просторовий гнозис</i>	
Орієнтування у схемі власного тіла	
безпомилкове виконання завдання	не викликало утруднень
Орієнтування у навколишньому просторі	
безпомилкове виконання завдання	швидко виснажуваність та нерозуміння завдання

Дошкільникам з алалією притаманна значно більша доступність сприймання реальних предметів, аніж зображених на картинці, недостатнє засвоєння сенсорних еталонів фігур на тлі досить високого ступеня научуваності, що виявлялося, наприклад, у здатності переносити набуті вміння віднаходити в довкіллі не тільки вже знайомі, а й ін. предмети аналогічної форми. Надання дошкільникам з алалією дозованої допомоги, що у більшості випадків мала організаційний характер, сприяла досягненню позитивного результату.

Можна відмітити той факт, що сприймання та практичні дії дошкільників з алалією перебувають у тісному взаємозв'язку та зумовлюють рівень розвитку одне одного. Так, демонстрація практичних дій на очах у дітей, використання реальних предметів, сюжетних картинок, що об'єднували пропоновані зображення, залучення тактильного сприймання створювали позитивний емоційний фон та сприяли правильному виконанню завдань.

Отже, стан зорової функції дітей з алалією має свої специфічні особливості, проте рівень збереженості у дошкільників зорового компонента, необхідного для засвоєння денотативного значення слова, достатній для повноцінного формування мовлення.

Таким чином, повна сформованість зорового сприймання спостерігається у 20,0% дітей з алалією, базисні форми предметного гнозису збережені у 68,0% дошкільників, локальні порушення зорового сприймання внаслідок ураження лобних відділів мозку відмічаються у 12,0%, ураження вторинних відділів зорової кори зустрічається у 8,0%, загальні темпи зниження психічного розвитку було виявлено у 12,0%, недостатня сформованість моторної програми рухів очей при обстеженні об'єкта зафіксовано у 32,0% обстежених. Отже, незважаючи на збереженість гностичних зон зорової ділянки мозку, складні види сприймання, які потребують інтегрованої діяльності моторних систем і мисленневих компонентів, порушені.

4. Дослідження слухового та слухо-просторового гнозису дошкільників з алалією

Конвексітальні відділи скроневої ділянки кори головного мозку складають слухову кору, що має проєкційні та вторинні зони. Саме вторинні відділи скроневої кори головного мозку відіграють значну роль у слуховому сприйманні людини, диференціації окремих звукових подразників, серій ритмічних звукових структур (Р. Граніт, А. Ємченко, В. Кадель, В. Сокур, Г. Тамар, Н. Трауготт, О. Трошин, Д. Хьюбел, Г. Чайченко, В. Цибенко та ін.)¹³.

¹³ Чайченко Г. М., Цибенко В. О., Сокур В. Д. Фізіологія людини і тварин : підр. К. : Вища шк., 2003. 463 с.

За допомогою проби у формі гри «Впізнай, що звучало» ми діагностували стан сформованості у дошкільників з алалією *слухового сприймання* шляхом диференціації звучання музичних іграшок. Ми використовували 2 набори музичних іграшок (бубон, брязкальце, дзвіночок, сопілка, гармошка), ширму. Спочатку проводилося ціле-спрямоване навчання без використання ширми і тільки згодом – проба.

Експериментатор викладав перед дитиною ряд музичні іграшки, по чергово відтворюючи на них звуки. Аналогічний набір музичних іграшок був у педагога за ширмою. Експериментатор дзвенів брязкальцем за ширмою, потім брав брязкальце, що лежить перед дитиною, та дзвенів ним. Дитина, прослухавши звучання наступної музичної іграшки за ширмою, мала показати, що звучало. Використовувались такі рівні допомоги: а) контрастне програвання; б) повторне програвання на очах у дитини.

Завдання зацікавило дітей з алалією і безпомилково виконати його змогли 68,0% обстежуваних. Частина дошкільників (20,0%) прислухалась до звучання музичного інструмента вухом з того самого боку, де у них була рука. Цікавим був той факт, що деякі діти з алалією вловлювали ритм звучання тієї чи іншої іграшки і намагалися голосом відтворити його, а згодом, відшукавши потрібну іграшку, відтворювали звучання разом із нею, і це викликало у дошкільників величезне задоволення. Ми помітили, що хлопчики з алалією чутливіші до слухових подразників, подібне спостерігалось і у дітей за умов типового розвитку.

Дані нашого обстеження вказали на наявність у дошкільників з алалією певних труднощів у розвитку зорово-просторового гнозису, що спонукало нас діагностувати *слухо-просторове сприймання* зазначеної категорії дітей. З метою обстеження слухо-просторового сприймання використовувалося завдання проби у формі гри «Відгадай, де звучало» на диференціацію та визначення напрямку звучання музичних іграшок. Експериментатор дзвонив дзвіночком за межами поля зору дитини. Вона мала визначити місце джерела звучання. Використовувався наступний рівень допомоги: експериментатор дзвонив дзвіночком у полі зору дитини.

Труднощі у проведенні проби полягали у невербальному поданні завдання, тому до проведення діагностування ми залучали вчитель-логопеда групи, що значно спрощувало обстеження і дало змогу у повній мірі з'ясувати рівень сформованості слухо-просторового сприймання дошкільників з алалією. Вчитель-логопед дзвонив дзвоником, а експериментатор спостерігав за дитиною. Безпомилково виконали завдання 48,0% дошкільників. Так, наприклад, Оленка В., хапаючи за руку експериментатора, показувала вказівним пальчиком правильний напрямок звучання і промовляла: «Дзі-дзя там!» («Дзвіночок там!»). Частина дітей (24,0%) розгублено дивилась на експериментатора,

обходила його з усіх боків, заглядала в руки, шукаючи дзвоник. Інші дошкільники з алалією або не розуміли завдання взагалі (20,0%), або відмовлялися від його виконання (8,0%). Розбіжні показники виконання проби вказували на індивідуальні особливості дітей, їх швидку втомлюваність.

Отже, проведене нами обстеження підтвердило той факт, що розвиток сприймання у дітей з алалією відбувається у формі різноманітної пізнавально-предметної діяльності за активної участі дорослих. Ми відмітили, що багато дітей з алалією кінестетики, тобто такі, для яких першочерговими у спілкуванні є доторкання, погладжування, обійми, а тому саме опора на тактильні відчуття, коли дошкільники мали змогу маніпулювати картинками чи предметами, стала вагомю та дієвою допомогою у виконанні проб.

Діагностичні завдання були не лише перевірочними, а й навчально-корекційними, коли дитина мала можливість зіставляти об'єкти, які нею сприймалися, із перцептивними еталонами: наприклад, під час сприймання форми – геометричними фігурами, кольору – основною спектральною гамою тощо. Результати обстеження показали, що, коли дитиною з алалією засвоєні лише деякі еталони, то вона дуже чітко та точно сприймає властивості предметів, які з цими еталонами збігаються, проте інші різновиди властивостей, для яких еталони ще не були засвоєні або засвоєні неточно, сприймаються дошкільником часто помилково, внаслідок чого маловідомі властивості наче прирівнюються до існуючих еталонів і відбувається своєрідна генералізація властивостей предметів. Порівняльний аналіз стану сформованості різних видів сприймання дошкільників із ТМР та ПМР подано у табл. 2.

Беручи до уваги вищесказане, можна зробити висновок про достатню збереженість у дітей з алалією зорового сприймання, труднощі щодо формування у них слухового сприймання, значні відставання у розвитку сприймання простору, що потребує цілеспрямованої роботи не лише вчителя-логопеда, а й практичного психолога.

Таблиця 2

**Порівняльний аналіз стану сформованості різних видів
сприймання дошкільників із ТМР та ПМР**

Дошкільники з	
ТМР	ПМР
<i>Зорове сприймання</i>	
здатність досить тривалої фіксації на об'єкті (до 10 с), зоровий аналіз та синтез частин предмета; залучення тактильних відчуттів відволікає від сприймання	поверховість, фрагментарність, виділення другорядних ознак предмета; залучення тактильних відчуттів полегшує сприймання
<i>Слухове сприймання</i>	
висока концентрація на завданні, але можливі незначні відволікання; відсутня потреба прислухатися одним вухом з боку ведучої руки	вибірковість, висока залежність від зовнішніх подразників до повного «виключення» із завдання; потреба прислухатися одним вухом з боку ведучої руки
<i>Сприймання простору</i>	
чітке орієнтування у схемі власного тіла, розмежування понять «вгорі-внизу», місцезнаходження звукового сигналу	сформоване орієнтування у схемі власного тіла, нечіткі уявлення щодо просторового розташування предметів, труднощі у визначенні напрямку звучання музичних іграшок

ВИСНОВКИ

Сприймання та відчуття є тими сенсорно-перцептивними процесами, що забезпечують відображення об'єктивної реальності та орієнтування у навколишньому світі, виступають необхідною умовою пізнання, розвитку психо-мовленнєвої діяльності. Саме тому обстеження різних видів гнозису стало важливим напрямом логопсиходіагностичної роботи з дошкільниками.

Як показали результати нашого дослідження, порушення сформованості різних видів сприймання у дітей з алалією було зумовлено:

а) локальними ураженнями незорових зон кори головного мозку (лобна ділянка, зона перекриття аналізаторів тощо) (за даними енцефалограм) (24,0%);

б) когнітивною недостатністю, що проявляється у зниженні основних пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення) та уповільненні загальних темпів психічного розвитку, недостатності інтелектуальної дії прогнозування (12,0%);

в) відсутністю досвіду цілеспрямованої роботи з наочним навчальним матеріалом, недостатньою сформованістю виконання пізнавальних, орієнтувальних, ігрових дій, обмеженістю передбачених типовими освітніми програмами для закладів дошкільної освіти уявлень про навколишній світ (72,0%).

Отже, тільки якісно обстеживши сенсорно-перцептивні процеси дітей з функціонально-мовленнєвими труднощами, можна будувати продуманий та дієвий освітній маршрут кожного дошкільника групи.

АНОТАЦІЯ

Розвиток сенсорно-перцептивних процесів складає базис повноцінного становлення когнітивних і мовленнєвих функцій дошкільників. Осмисленість, предметність, цілісність, структурність, вибірковість, константність є основними властивостями сприймання у складі вищих психічних функцій, що забезпечує засвоєння уявлень про предмети та явища оточуючого світу. Діти з особливими мовленнєвими потребами, зокрема алалією, мають своєрідні особливості сформованості практичних, гностичних, мнестичних, мисленнєвих функцій та операцій, уваги, емоційної, поведінкової сфер, що потребують деталізованого логопсиходіагностичного вивчення з метою подальшого складання дієвої індивідуальної програми розвитку. Саме тому нами насамперед вивчались основні види гнозису дошкільників з моторною алалією. Кількісні та якісні результати проведеного дослідження дали змогу глибинно проаналізувати пошкоджені механізми психо-мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей, намітити основні змістові акценти корекційно-розвивальної, компенсаційної та навчально-виховної роботи в умовах логопедичної та інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Література

1. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80/conv#n10>

2. Проєкт Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на 2023-2030 роки. URL: https://osvita.ua/school/inclusive_education/89395/

3. Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради України. 2017. №38-39. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1#w1_1

4. Рібцун Ю. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики та активізації пізнавального розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (розділ VI). *Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення* : навч.-метод. посіб. / Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. С. 698–846. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730619>

5. Соботович Є. Ф. Формування правильного мовлення у дітей з моторною алалією. К. : КГПІ, 1981. 149 с.

6. Brushnevska, I., Ribtsun, J., Stasiuk, L., Ilina, N., Vasylehko, I., & Kolodiazhna, V. // Psycholinguistic Preconditions of Speech Formation of Children with General Speech Retardation. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 2021. 12(4). P. 263–277. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729330/>

7. Рібцун Ю. В. Особливості зорового гнозису дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Практична психологія в інклюзивному середовищі* : матер. І Всеукр. наук. інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 188–192. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/715536/>

8. Рібцун Ю. В. Я учуся розмовляти : навч.-метод. комплект : логопедичний альбом з розвитку мовлення дошкільників 3–6 років. Київ : Генеза, 2019. 160 с.

9. Рібцун Ю. В. Я учуся розмовляти : навч.-метод. комплект : навч.-метод. посіб. з розвитку мовлення дошкільників 3–6 років. Київ : Генеза, 2019. 224 с.

10. Рібцун Ю. В. Реалізація логопсихосинергетичного підходу у формуванні практичних функцій у дітей із заїканням. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 36. С. 220–224. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730897>

11. Бельська Г. В., Богініч О. Л., Вертугіна В. М. та ін. Я у Світі. Програма розвитку дитини від 2 до 7 років. К. : Принт-медіа, Київський університет ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.

12. Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. та ін. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років. К. : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.

13. Рібцун Ю. В. Роль суцесивних і симультанних факторів у психомовленнєвому розвитку дітей. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*: матер. ХІХ Міжн. наук.-практ. конф. Вільнюс : ГО «ВАДНД», 2022. С. 280–284. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730204/>

14. Чайченко Г. М., Цибенко В. О., Сокур В. Д. Фізіологія людини і тварин : підр. К. : Вища шк., 2003. 463 с.

Information about the author:

Ribtsun Yulia Valentynivna,

orcid.org/0000-0002-2672-3704

PhD (Education), Senior Researcher,

Senior Researcher at the Department of Speech Therapy

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

9, M. Berlinskyi str., Kyiv, 04060, Ukraine