



УДК 376.37(073)

# ОСВІТНІ ТРУДНОЩІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З АЛАЛІЄЮ

**Людмила ТРОФИМЕНКО**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; luda.trofymenko@gmail.com, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9062-0294>, Researcher ID P-8069-2016

У статті представлено розширені дані про труднощі, які виникають у дітей з алалією під час навчання. Автор акцентує увагу на наявному базовому мовленнєвому порушенні, яке вносить специфіку у процес прийому і відтворення навчальної інформації.

Відповідно до змін, які відбуваються в системі освіти в Україні за найкращими світовими стандартами, одним із напрямів забезпечення повного доступу до якісної освіти є включення осіб з особливими освітніми потребами у процес набуття знань на рівні з усіма учасниками. У нових нормативно-правових документах, методичних посібниках охарактеризовано особливості функціонування мовлення у дітей з різними проявами мовленнєвого порушення, що створюють освітні труднощі різного ступеня прояву.

Відомо, що до первинних мовленнєвих порушень відносяться стійкі порушення мовленнєвого розвитку дітей зі збереженим інтелектом, нормальним слухом та передумовами сенсо-моторного розвитку. Частіше первинне мовленнєве порушення трактується як алалія – системний недорозвиток мовлення, при якому порушуються усі його компоненти: фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, зв'язне мовлення. Характерними ознаками алалії є труднощі формування складової структури слів, взаємозалежність фонемних і лексичних порушень, труднощі у розвитку фразового мовлення.

Недостатнє засвоєння мовних знань (особливо семантичних одиниць на різних рівнях організації мови) та мовних навичок (особливо граматичних) обмежує можливості спонтанного розвитку мовленнєвої системи, зокрема самостійне засвоєння значень нових слів, з потоком яких дитина зустрічається в навчальній літературі по всіх шкільних предметах. Це призводить до недостатнього розуміння усного і особливо писемного мовлення, що зрештою ускладнює процес оволодіння шкільними знаннями.

Автор обґрунтовує прояви труднощів у фонетико-фонематичній, лексико-граматичній ланках мовленнєвої діяльності на основі визначених особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву з урахуванням несприятливих чинників формування мовленнєвого порушення, які впливають на недорозвиток відповідних мовних систем. Визначено основоположні підходи до дослідження освітніх труднощів (як мовленнєвих, так і інтелектуальних), які базуються на теоретичних положеннях про мовленнєву діяльність, нейролінгвістичний аналіз та психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності, аналізі педагогічної практики з метою виявлення освітніх бар'єрів та умов їх подолання.

**Ключові слова:** освітні труднощі; тяжкі первинні порушення мовлення; алалія; учні початкових класів.

© Трофименко Л., 2022



**Liudmyla Trofymenko**, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

**Educational difficulties in primary class students with alaliya**

The article presents extensive data on the difficulties that children with alalia have during education. The author emphasizes the existing basic speech disorder, which brings specificity to the process of receiving and reproducing educational information.

In accordance with the changes that are taking place in the education system in Ukraine according to the best world standards, one of the directions of ensuring full access to quality education is the inclusion of persons with special educational needs in the process of acquiring knowledge on a level with all participants. The new legal documents and methodological manuals describe the peculiarities of speech functioning in children with various manifestations of speech disorders, which create educational difficulties of various degrees of manifestation.

It is known that primary speech disorders include persistent disorders of speech development in children with preserved intelligence, normal hearing and prerequisites for sensorimotor development. More often, a primary speech disorder is interpreted as alalia – a systemic underdevelopment of speech, in which all its components are disturbed: phonetic-phonemic, lexical-grammatical. Characteristic signs of alalia are difficulties in forming the constituent structure of words, interdependence of phonemic and lexical disorders, difficulties in the development of phrasal speech. Insufficient assimilation of language knowledge (especially semantic units at different levels of language organization) and language skills (especially grammar) limits the possibilities of spontaneous development of the speech system, in particular, independent learning of the meanings of new words that the child encounters in educational literature on all school subjects.

This leads to insufficient understanding of oral and especially written speech, which ultimately complicates the process of mastering school knowledge. The author substantiates the manifestations of difficulties in the phonetic-phonemic, lexical-grammatical connections of speech activity on the basis of certain features of the functioning of speech of various degrees of manifestation, taking into account the unfavorable factors of the formation of speech disorders that affect the underdevelopment of the corresponding speech systems. Fundamental approaches to the study of educational difficulties (both speech and intellectual) are defined, which are based on theoretical statements about speech activity, neurolinguistic analysis and psycholinguistic structure of speech activity, analysis of pedagogical practice with the aim of identifying educational barriers and conditions for overcoming them.

**Keywords:** educational difficulties; severe speech impairment; alalia; primary school students.

**Актуальність дослідження.** Актуальність проблеми надання логопедичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (зокрема з тяжкими порушеннями мовлення) зумовлено специфічним перебігом, становленням та розвитком мовленнєвої функції і, у зв'язку з цим, певними функціонально-мовленнєвими труднощами, які перешкоджають академічній успішності та створюють навчальні бар'єри на шляху до опанування знань, умінь і навичок. Мовленнєві порушення можуть мати і широкі наслідки. Недостатнє засвоєння мовних засобів (особливо семантичних одиниць мови) та мовленнєвих навичок (особливо граматичних) обмежують можливості спонтанного розвитку мовленнєвої системи, зокрема самостійне засвоєння значення нових слів, з якими дитина стикається в навчальній літературі по всіх шкільних предметах. Це призводить до недостат-



ного розуміння усного і особливо писемного мовлення, що утруднює зрештою процес набуття шкільних знань.

У цьому контексті для педагогів, учителів-логопедів, які працюють з такими дітьми, гостро постають питання про шляхи подолання порушень мовленнєвого розвитку та створення умов для формування навичок вільної комунікації, що сприяє безбар'єрному включенню дітей до суспільного життя.

Успішність організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами забезпечується вирішенням ряду корекційно-розвиткових завдань, що полягають у визначенні порушень мовленнєвого розвитку та механізмів їх виникнення; у подоланні виявлених особливостей з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності; у попередженні появи можливих вторинних порушень мовлення (дисграфії, дизорфографії та дислексії). Одним із найважливіших завдань є підтримка здатності дитини здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки; нормалізації м'язового тону су організму через інтеграцію мовленнєвої, пізнавальної, рухової діяльності на фоні організації загальнооздоровчих заходів з позицій індивідуального підходу до потреб кожної особи.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Аналіз та узагальнення наявних теоретичних джерел та практичних і методичних напрацювань про особливості розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами дають змогу зробити висновок про те, що наявні випадки тяжких мовленнєвих порушень призводять до серйозних перешкод в оволодінні навчальним (мовним, літературним, математичним, географічним, історичним, природничим, мистецьким) матеріалом загалом і функціональними навичками (Н. Гаврилова, 2004, 2007; Е. Данілавічюте, 2010, 2018; В. Ільяна, 2016, 2021; О. Мякушко, 2005; Ю. Рібцун, 2017, 2018, 2020; Є. Соботович, 1981; В. Тарасун, 2000, 2007; В. Тищенко, 2011; Л. Трофименко, 2020; М. Шеремет, 2010, 2019 та ін.). Відомо, що труднощі в опануванні академічних знань можуть спричиняти порушення психічних функцій, які пов'язані зі становленням та розвитком сприймання та розуміння мовлення, мислення, аналізу отриманих усних і письмових повідомлень, обчислювальної, читацької діяльності тощо.

Зокрема, у спеціальних дослідженнях доведено наявність в учнів з алалією труднощів засвоєння тією чи іншою мірою усіх систем мови та складність оволодіння мовними закономірностями, у тому числі, системою морфем, словозміни, які супроводжуються значною кількістю помилок усного і писемного мовлення. Такі особливості пов'язані з наявністю базового мовленнєвого порушення, яке негативно впливає на оволодіння лексичними й граматичними знаннями зокрема [7, 8].

Відповідно до оновленої нормативно-правової бази та специфіки визначення освітніх труднощів (категорій) осіб з особливими освітніми потребами та рівнів їх підтримки в освітньому процесі, освітні труднощі – це труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та рівень результатів навчання осіб певного року навчання у відповідному закладі освіти [4, 5].



**Метою статті** є обґрунтування виявлених освітніх труднощів у дітей з особливими освітніми потребами у зв'язку з наявним первинним мовленнєвим порушенням. Іншою метою є надання фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів, педагогічним працівникам закладів дошкільної та загальної середньої освіти, фахівцям закладів післядипломної педагогічної освіти знань про те, як трактувати виявлені специфічні особливості мовленнєвої функції у дітей з позицій освітнього критерію [2]. Таким чином, ці особливості можна кваліфікувати як освітні труднощі різного ступеня прояву. У зазначеному ракурсі міркування будуть орієнтувати педагога на особливості мовленнєвого розвитку дітей з алалією, хоча і не йтиметься конкретно про цю нозологію. На основі цих знань фахівці можуть визначати бар'єри, які створює певна трудність, а відтак і рівень підтримки для певної дитини.

Процедура дослідження полягала в аналізі літературних науково-теоретичних джерел, нормативно-правової бази, результатів практичної роботи про особливості функціонування мовленнєвої системи у осіб з особливими освітніми потребами у процесі шкільного навчання. Особлива увага приділялася систематизації та типологізації труднощів, які виникають у дітей у зв'язку з порушеним мовленнєвим розвитком та впливають на процес здобуття освіти [2, 3, 4, 5].

**Результати дослідження.** Алалія – відсутність або недорозвиток мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або в ранньому періоді розвитку дитини. Алалія – одне з найбільш складних порушень мовлення, при якому порушено операції відбору і програмування на всіх етапах породження та сприймання мовленнєвого висловлювання, внаслідок чого мовленнєва діяльність дитини не є сформованою. У спеціальній літературі термін «алалія» використовується «для позначення специфічних форм мовленнєвого недорозвитку, викликаних ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку в період формування мовлення» [1]. Система мовних засобів (фонетичних, граматичних, лексичних) не формується, страждає мотиваційно-спонукальний рівень породження мовлення. Мають місце порушення семантичної структури мовлення, а також керування мовленнєвими рухами, що відображається на відтворенні звукового та складового складу слів.

Для фахівців закладів освіти першочерговим етапом у процесі надання допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями є виявлення особливостей розвитку мовленнєвої функції, що кваліфікується як етап обстеження конкретної дитини. Виявлені, встановлені та проаналізовані особливості дитини з алалією кваліфікуються як грубе обмеження лексичних засобів спілкування, порушення звуко-складової структури слова, обмеженість словника, граматичне та синтаксичне неформлення мовленнєвих висловів тощо. У результаті аналізу результатів виконання діагностичних завдань, спостереження за поведінкою дитини, способів та темпів вирішення освітніх задач дитиною фахівець під час обстеження фіксує труднощі, з якими дитина стикається, що призводить до появи помилок [2].

Відповідно до категорій освітніх труднощів мовленнєві труднощі відносяться до функціональних, поряд із сенсорними і моторними. При обмеженні мовленнєвої функції можуть спостерігатися різні особливості, зокрема: а) відтворення



звуко-складової структури слова; б) розбірливості мовлення; в) темпу і ритму; г) мелодико-інтонаційного малюнку; ґ) характеристики голосу; д) розрізнення звуків мовлення на слух; е) використання словникового запасу і граматичного оформлення мовлення; є) перебігу читання, письма, комунікації.

Для моторної алалії характерний набір певних особливостей: труднощі оволодіння правильними артикуляційними укладами, відставання у оволодінні фонетико-фонематичною системою мовлення, заміни одних звуків іншими, труднощі експресивного мовлення (грубі порушення лексико-граматичної сторони мовлення) на відміну від відносно збереженого імпресивного мовлення, непропорційність і дефіцит лексики, порушення синтаксичної структури речення тощо [7, 8, 9].

Кожен тип труднощів фахівець має ретельно проаналізувати, аби виявити ступені прояву цих труднощів за відповідними критеріями. Нижче ми пропонуємо характеристику функціонально-мовленнєвих труднощів відповідно до п'яти ступенів прояву.

*Освітні труднощі I ступеня прояву.* Критеріями визначення труднощів ступеня є наявність окремих незначних, поодиноких проявів функціональних (мовленнєвих) труднощів усного і писемного мовлення. Незначні порушення імпресивного мовлення, хоча можливі труднощі у розумінні незнайомих слів за рахунок обмеженого активного словникового запасу та/або складних граматичних конструкцій, що швидко компенсується у процесі корекційного навчання. Загальний рівень інтелектуального розвитку дітей співвідноситься з обсягом і якістю їхнього імпресивного мовлення, але різко дисгармоніює зі станом експресивного мовлення.

Труднощі у фонетико-фонематичній ланці: а) відтворення та формування фонемного образу слова; б) вибору необхідної фонемі, морфемі та співвіднесення з її значенням; в) запам'ятовування і утримання складового ряду в словах за рахунок нестійкості звукових образів слів; г) труднощі при оволодінні грамотою (запам'ятовування букв, пошуки відповідної артикуляції звука, а відтак і пошуки відповідної букви, заміни).

Труднощі у лексичній ланці: а) розуміння значення слова та його смислової різноманітності (сміливий – сильний, прати – мити, різати – пиляти, іде – біжить); б) відбору зі словникового запасу знайомих слів і правильного вживання їх в мовленні; в) уведення та використання нових слів і понять, особливо з предметів мовного циклу, термінів з різних предметів.

Труднощі у граматичній ланці: а) оволодіння деякими відмінковими формами, неправильне керування і узгодження слів у реченні, оперування граматичним складом слова, граматичного оформлення слова, фрази, речення; б) опанування мовного аналізу і синтезу; опанування процесу утворення нових слів; в) застосування отриманих знань з лексики, граматики в усному і писемному мовленні за рахунок уповільненого темпу мовленнєвої діяльності внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку; г) оволодіння писемним мовленням, наявність поодиноких орфографічних та дизорфографічних помилок.



Дітям, які мають незначні труднощі I ступеня прояву, надаються, за потреби, консультативна допомога в освітньому процесі вихователем-методистом, корекційним педагогом, логопедом, психологом та необхідні логопедичні послуги. Такий рівень не створює бар'єри для навчання, не потребує надання асистента та адаптації або модифікації програми навчання.

*Труднощі II ступеня прояву.* Критеріями визначення II ступеня прояву є наявність окремих значних проявів функціональних труднощів легкого ступеня прояву. Наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях. Недостатня мовленнєва активність може обмежувати можливість опанування загальних понять. Наявність мовленнєвих особливостей спричиняє труднощі (обмеження, зниження ефективності) в усному і писемному мовленні. Наявний певний рівень імпресивного мовлення, хоча можливі труднощі у розумінні особливо незнайомих слів та/або складних граматичних конструкцій. Загальний рівень інтелектуального розвитку дітей співвідноситься з обсягом і якістю їхнього експресивного мовлення, але різко дисгармоніює зі станом експресивного мовлення.

Труднощі у фонетико-фонематичній ланці: а) формування уявлення про фонемний склад слова; б) встановлення послідовності фонем у словах; в) відтворення сприйнятих слів з викривленням звукового та складового складу; г) значні труднощі опанування фонематичного аналізу, синтезу, а у зв'язку з цим і труднощі оволодіння грамотою. Наприклад, дитині з кінестетичною апраксією важко запам'ятати назви букв, відтворити звукове оформлення складу, слова, що вимагає створення та використання спеціальних методик навчання. Поряд з цим є труднощі запам'ятовування і утримання складового ряду в словах за рахунок нестійкості звукових образів слів. Діти мають значні труднощі під час оволодіння програмовим матеріалом з української мови, коли в практичні письмові роботи автоматично переноситься фонетичний принцип правопису, за яким написання слова відповідає його промовлянню («як говорю, так і пишу») [6].

У лексичній ланці труднощі: пошуку і відбору потрібного слова, оволодіння семантичною структурою слова, оперування знайомими словами в потрібній ситуації, оперування звуковим і морфологічним складом слова, труднощі вираження власної думки через дефіцит лексики.

У граматичній ланці труднощі: утворення слова за аналогією, за зразком педагога (через нечіткість та нестабільність звукового складу слова, хоча дитина усвідомлює сутність інтелектуальної дії переносу); вибору відповідної морфеми для позначення потрібного значення (миша – мишеня – мишка – мишку). Тобто дитина утруднюється у виборі потрібної морфеми самостійно і навіть тоді, коли педагог пропонує відібрати нормативний варіант серед інших.

Труднощі у вираженні думок засобами усного і писемного мовлення, стійкі граматичні, орфографічні помилки, уповільнений темп опанування навички читання, знижений темп мовленнєвої діяльності призводять до значних затримок у процесі засвоєння мовного матеріалу. При оволодінні писемним мовленням виявляються вторинні порушення читання і письма. Труднощі в оволодінні програмовим матеріалом з мови та інших предметів мовного циклу щодо розуміння



маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту відображаються на темпах навчальної діяльності. У цій площині мають місце і труднощі диференціації предметів та їх складових по формі, величині, просторовому розміщенні (при ураженні тім'яно-потиличної області). За цієї причини втрачається здатність розуміти речення з урахуванням слів, які входять до його складу, їх граматичного оформлення і послідовності. Страждають і такі операції: складання цілого із частин, розкладання серії сюжетних картинок у певній послідовності. Таким чином порушення симультанних синтезів викликають труднощі і навчальній діяльності: формування уявлень про кількість предметів, здатність до ліплення, конструювання, малювання, недостатнє розуміння прочитаного зв'язного тексту, в тому числі і розуміння умови задачі, виконання в умі обчислювальних операцій, засвоєння розрядів цифр тощо.

Також дитина не в змозі опанувати математичні дії внаслідок локального ураження лобних областей головного мозку з наслідками незрілості формування уваги, її концентрації, утримання. Але під керівництвом вчителя послідовність математичних операцій контролюється, на відміну від самостійного вирішення прикладу чи задачі. Іншим варіантом є уповільнений темп мислення, труднощі у включення в зміст завдання, задачі, опису вирішення питання тощо [8].

Діти з труднощами II ступеня прояву, які створюють бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії, мають потребу у здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ, створенні освітнього середовища, у допоміжних засобах навчання чи додатковій підтримці, адаптації змісту навчання, методичній підтримці та консультації учасників освітнього процесу фахівцями ІРЦ тощо.

Труднощі III ступеня прояву (вираженого, помірного) мають наступні критерії визначення. Найявніми є виражені особливості функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного (вторинно), емоційно-вольового розвитку. Загальні характеристики: зниження вербального інтелекту (вторинно), диспропорційний розвиток розумових здібностей, зниження і обмеження активного мовленнєвого спілкування, труднощі в розумінні зверненого мовлення, в усвідомленому сприйманні мовлення. Дитина має труднощі відтворення в експресивному мовленні засвоєного смислового та граматичного значення слова, що може проявлятися у граматично неформленому висловлюванні, у неправильному виборі морфем при можливому розумінні їхнього значення, у використанні ненормативних граматичних форм. Вторинний недорозвиток вербального інтелекту призводить до труднощів виконання інтелектуальних дій і завдань, які вимагають певного рівня словесно-логічного мислення для оформлення відповіді у словесній формі [8].

У фонетико-фонематичній ланці труднощі: відтворення звукової і складової структури слів зі збігом приголосних; в оволодінні правильною звуковимовою та розрізнення звуків. Виражена нестабільність звукового складу слова. Труднощі одночасного виконання ряду рухів, у тому числі артикуляторних. Грубі, специфічні викривлення складової структури у вигляді порушення послідовності



звуків, спрощення, уподібнення слів (кінестетична, кінетична апраксія), злиття звуків в один динамічний стереотип, труднощі переключення з однієї артикуляції на іншу, опанування фонематичного аналізу, синтезу.

У лексичній ланці труднощі: аналізу та узагальнення мовних явищ, виконання мисленневих операцій з вербальним матеріалом: співвіднесення певної морфеми або слова з конкретним предметом чи явищем; оперування мовними одиницями, які можуть бути в пасивному лексичному запасі. Труднощі у засвоєнні послідовності слів у фразах, реченнях. Труднощі актуалізації слова та його звукового образу (важкі випадки); називання зображеного предмета на картинці, ніж реального предмета, добору необхідного слова.

У граматичній ланці труднощі: у засвоєнні значень і використанні прийменників; в розрізненні та засвоєнні граматичних форм слова; засвоєнні та вживанні відмінкових закінчень (ковзани – на ковзанаах), родових закінчень прикметників (зелена – зелене – зелений); помилки, які проявляються у викривленні фонетичного та морфологічного оформлення слова та речення у процесі спонтанного використання в мовленні, при виконанні спеціальних завдань на словотвір та словозміну. У дітей з порушеннями мовного програмування спостерігаються труднощі засвоєння парадигматичної системи мови: у власному мовленні дитині важко відібрати відповідну флексію слова при повній можливості її звукового відтворення.

При оволодінні писемним мовленням виявляються вторинні порушення читання і письма: стійкі граматичні, орфографічні, дизорфографічні, пунктуаційні помилки в реченнях; у письмовому вираженні думок. Труднощі в запам'ятовуванні та утриманні вербального матеріалу. Труднощі в розумінні прочитаного: зміст, послідовність, логічні зв'язки. Недостатнє розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту. Зниження здатності засвоєння навчальної інформації. Труднощі виконання інтелектуальних завдань, які вимагають участі словесно-логічного мислення, утримання математичних дій при розв'язанні задач і складних прикладів, у виборі алгоритму дій, неможливість утримати дії в межах заданої схеми, порівнювати результати з еталоном (порушення праксису та сукцесивного синтезу), виконання ряду конструктивних завдань, завдань на класифікацію геометричних фігур, поєднаних на основі їхнього сполучення, кількості (порушення симультанного синтезу) [8].

Труднощі III ступеня прояву створюють бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії з іншими. Дитина має потребу у створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, допоміжних засобах навчання, додатковій підтримці).

Труднощі IV, тяжкого ступеня прояву, мають такі критерії визначення: наявність чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування.

Значно виражені труднощі в розумінні зверненого мовлення, в активному мовленнєвому спілкуванні. Суттєве зниження мовленнєвої активності





відображається у труднощах в наслідуванні усного мовлення, неможливості засвоювати та використовувати мовлення для вираження думок, станів, прохань тощо. Значні труднощі у дітей в опануванні навчально-мовленнєвої діяльності.

У фонетико-фонематичній ланці: значні труднощі засвоєння звукової і складової структури слова; тотальна неможливість відтворення почутого слова, складу, ряду звуків; відображеного мовлення: продукування тільки приблизного контуру слова, неясний звукокомплекс замість слова, викривлення структури одного і того ж слова.

У лексичній ланці труднощі: вкрай обмежений словниковий запас; неможливість виразити прохання, думку, дію за допомогою словесних засобів мовлення, що перешкоджає сприйманню та розширенню активного словника, семантики слів, засвоєнню мови як предмета; неможливість опанування грамоти.

У граматичній ланці: значні труднощі в опануванні граматичної системи мови, словотвору, словозміни унеможливають розуміння сприйнятого мовлення та правильну побудову власних висловлювань. У іншій категорії дітей грубі викривлення звукового, складового складу слова, відсутність флексій та дієслів викликають труднощі у формуванні висловлювання, хоча є тенденція до оволодіння синтагматичною системою мови. Недоступне опанування основ мовного аналізу, синтезу, основ грамоти. Специфічні труднощі, які проявляються у тривалому використанні односкладових речень, не оформлених граматично, особливо з відсутністю дієслів, що свідчить про порушення предикативної функції мовлення. Дослідники пов'язують це з труднощами оволодіння звуковим образом дієслова [8].

Труднощі IV ступеня прояву можуть створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. У дитини є потреба в присутності асистента вчителя, відповідно необхідна адаптація або модифікація змісту навчання, використання спеціальних методів, технологій та прийомів.

Труднощі V, найважчого ступеня прояву. Критерії визначення: наявність визначених комбінованих категорій труднощів (тяжкі порушення мовлення у дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери, РАС). Обмеження або своєрідність перебігу довільних видів діяльності найтяжчого ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій тощо). Уповільнений процес засвоєння знань за рахунок труднощів навчально-мовленнєвої діяльності різного ступеня прояву у комплексі з іншими порушеннями. Наприклад, особливості імпресивного мовлення у дітей з порушеннями слуху, з сенсорною алалією пов'язані з труднощами диференціації центрального і периферичного характеру слухової функції, у дітей із сенсорною алалією може мати місце вторинне нерізко виражене зниження слуху. Труднощі імпресивного і експресивного мовлення можуть бути у дітей з первинними мовленнєвими порушеннями, з недорозвитком мовлення різного генезу (порушення інтелектуального розвитку, мінімальна церебральна дисфункція та інші фактори) [8].

Труднощі V ступеня прояву характеризуються наявністю особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву у сполученні з іншими особливостями функціонування, що може створювати суттєвий бар'єр в успішному



опануванні знань і взаємодії з іншими. Такі діти потребують модифікації змісту навчання, залучення асистента вихователя та асистента дитини, корекційно-розвиткові заняття, навчання за модифікованим розкладом.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у статті висвітлено результати дослідження проявів освітніх труднощів, які виникають у дітей з первинними мовленнєвими порушеннями і стають суттєвою перешкодою на шляху успішного засвоєння шкільних знань, розкрито поняття рівнів труднощів та рівнів підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Труднощі у навчанні можуть кваліфікуватися фахівцями тільки в спеціально організованих освітніх умовах, у тому числі і в інклюзивно-ресурсних центрах з метою встановлення типу навчального закладу, визначення потреб конкретної дитини. Перспективи подальших досліджень можуть полягати в розробленні науково обґрунтованих підходів до подолання визначених освітніх труднощів різного рівня.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Бондар, В.І.* (ред.). (2003). Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник. Луганськ: Альма-матер.
2. *Данілавічюте, Е.А.* (2021). Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами. Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей» (м. Київ, 7-8 жовтня 2021 р.). Київ: Симоненко О.І. 47-55. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728928>
3. *Коломієць, Ю.В.* (2018). Нейропсихологічний аспект характеристики дітей із труднощами у навчанні. *Логопедія: науково-методичний журнал*, 13, 11 – 18.
4. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі (2021). Режим доступу: [https://ispukr.org.ua/?page\\_id=8429#.YvOzGnZBzIV](https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#.YvOzGnZBzIV)
5. Постанова КМ України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» № 765 (2021). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>
6. *Рібцин, Ю.В.* (2020). Учні початкових класів із важкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Світ, м. Львів, Україна. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730353>
7. *Соботович, Є.Ф.* (1981). Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. Киев.
8. *Соботович, Є.Ф.* (2015). Вибрані праці з логопедії. Київ.
9. *Трофименко, Л.І.* (2018). Психолінгвістичні основи виявлення особливостей лексичного компоненту мовлення у молодших школярів із важкими порушеннями мовлення. В.В. Засенко & А.А. Колупаєва (Ред.), *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* (№14, с. 175–180). Київ.

## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Bondar, V.I.* (Ed.). (2003). *Spetsialna pedahohika: poniatiino-terminolohichniy slovnyk* [Special pedagogy: conceptual and terminological dictionary]. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].



2. *Danilavichiute, E.A.* (2021). Innovatsiina kontsepsiia vyznachennia funktsionalno-movlennievnykh osvitnykh trudnoshchiv u osib z osoblyvymy potrebamy [Innovative concept of determining functional and speech educational difficulties in persons with special needs]. *Materialy VII Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii «Dity z osoblyvymy potrebamy: vid rivnykh prav – do rivnykh mozhlyvostei» – Materials of the VII International Congress on Special Pedagogy and Psychology «Children with special needs: from equal rights to equal opportunities»* (Kyiv, 7-8 zhovtnia 2021 r.). Kyiv: Symonenko O.I. 47-55. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728928> [in Ukrainian].

3. *Kolomiets, Yu.V.* (2018). Neiropsykholohichniy aspekt kharakterystyky ditei iz trudnoshchamy u navchanni [Neuropsychological aspect of characterizing children with learning difficulties]. *Lohopediia: naukovo-metodychnyi zhurnal – Speech therapy: scientific methodical magazine*, 13, 11 – 18 [in Ukrainian].

4. *Metodychni rekomendatsii dlia inkliuzyvno-resursnykh tsestriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvitnykh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi [Methodological recommendations for inclusive resource centers regarding the definition of categories (typologies) of educational difficulties for persons with disabilities and levels of support in the educational process]* (2021). Retrieved from [https://ispukr.org.ua/?page\\_id=8429#.YtP-THZBzIU](https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#.YtP-THZBzIU) [in Ukrainian].

5. *Postanova KM Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Amendments to Certain Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine Regarding the Organization of Training of Persons with Special Educational Needs»]* № 765 (2021). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

6. *Ribtsun, Yu.V.* (2020) *Uchni pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [Elementary school students with severe speech disorders: learning and development]*. Lviv, Svit. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730353> [in Ukrainian].

7. *Sobotovych, Ye.F.* (1981). *Formirovanie pravil'noy rechi u detej s motornoj alaliej [Formation of correct speech in children with motor alalia]*. Kyiv [in Russian].

8. *Sobotovych, Ye.F.* (2015). *Vybrani pratsi z lohopedii [Selected works on speech therapy]*. Kyiv [in Ukrainian].

9. *Trofymenko, L.I.* (2018). *Psykholinhvistychni osnovy vyivlennia osoblyvostei leksychnoho komponentu movlennia u molodshykh shkoliariv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Psycholinguistic bases of identifying features of the lexical component of speech in younger schoolchildren with severe speech disorders]*. In: V.V. Zasenka & A.A. Kolupaieva (Eds.), *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development* (№14, pp. 175–180). Kyiv [in Ukrainian].