

УДК 376-159.946.3:[373.2+376-056.264].

**РОЗВИТОК АСОЦІАТИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ  
У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОТОРНОЮ АПАЛІЄЮ**

**Січкачук Н.Д.**

кандидат педагогічних наук  
Інститут корекційної педагогіки та психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова

*В статті представлена методика розвитку асоціативних зв'язків в процесі формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників із моторною алалією.*

*В статье представлена методика развития ассоциативных связей у старших дошкольников с моторной алалией в процессе формирования эмоционально-оценочной лексики.*

*The level of association's connections of senior preschool children with motor alaliya research's methodic is represented in this article.*

Ключові слова: асоціативні зв'язки, моторна алалія.

Ключевые слова: ассоциативные связи, моторная алалия.

Keywords: association's connections, motor alaliya.

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

У сучасній науково-методичній літературі сформувалась 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. Вона синхронізує роботу півкуль головного мозку спираючись на розвиток сукцесивних та симультанних процесів. Також вищезгадана методика впливає на розвиток психічних процесів, як показників інтелектуальної діяльності.

Враховуючи системний психолого-педагогічний підхід до аналізу і корекції порушень мовлення, діяльнісний підхід та принципи розвитку мовного чуття у логопедичній корекційно-розвивальній роботі, наша спеціальна методика 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.

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 мовленнєвого слуху та слухової уваги, мовленнєвої пам'яті, симультанного та сукцесивного аналізу й синтезу у процесі формування різноманітних асоціативних зв'язків мовної системи.

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

На нашу думку, дослідження обсягу емоційно-оцінної лексики найбільш вдало демонструє асоціативний експеримент. Найбільш повно він описаний у працях Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, А. Іванова-Смоленського та ін., щодо дітей із загальним недорозвитком мовлення – у працях Є. Соботович, Л. Трофименко та ін., у дітей із моторною алалією – у дослідженні Г. Гуровець [1].

За дослідженнями Л. Трофименко, дитина 5-6 років опановує сутність поняття практично, тому у неї переважає наочно-дійовий зміст слова. Враховуючи онтогенетичний принцип, відповідно якому у дітей раннього віку переважають емоційно-образні явища [6, с.17], у старшому дошкільному віці можна очікувати вдалого формування емоційно-образних асоціацій.

Л. Веккер, В. Вундт та Л. Шварц в своїх дослідженнях зазначають, що 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 модульності). Також В. Вундт вказує на «різну фізичну основу» емоційної 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, Л. Шварцта ін. вказують, що колір пов'язаний із емоціями на різних рівнях психічної діяльності людини починаючи з раннього дитинства. За дослідженнями Ч. Ізмайлова, 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), тобто «семантичне поле». П. Гальперін зазначає, що «семантичне поле» – це функціональне утворення, угруповання слів на основі спільних семантичних ознак [6, 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 розмежує 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) [6].

За даними О. Леонтьєва, 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). Л. Трофименко підкреслює, що найтипівішими для дітей є синтагматичні асоціації, які різноманітніші ніж парадигматичні [6, с.17].

Крім синтагматичних та парадигматичних асоціативних зв'язків Н. Уфімцева виокремлює ще й словотворчі типи асоціативного зв'язку [6, с.18].

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.

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 [3, с.10].

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) [1, с. 49].

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 змінній ситуації знайомі слова втрачаються [5, 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 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.

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.

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

Отже, за результатами виконання діагностичних завдань на дослідження асоціативних зв'язків за кольором було виявлено, що *високого рівня* асоціативних зв'язків між кольором та емоціями не досягла жодна дитина з моторною алалією. *Достатньому рівню* відповідають результати у 9,6% дошкільників із алалією. До *середнього рівня* ми віднесли 73,08% дошкільників із моторною алалією (38 дітей із 52). До *низького рівня* асоціативних зв'язків було зараховано 17,31% дошкільників із алалією (9 дітей із 52).

Якісний аналіз результатів виконання запропонованих завдань дітьми з алалією дозволив виділити їх 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. Таким чином, ми дійшли висновку, що якість виконання даного завдання залежить від рівня мовленнєвого (розуміння завдань), інтелектуального розвитку (інертність процесів) та особливостей життєвого досвіду дитини.

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, свідчить, що *високого рівня* розвитку слухових асоціативних зв'язків не досягла жодна дитина з алалією; до *достатнього рівня* були віднесені відповіді 17,31% дітей із моторною алалією (9 осіб із 52); *середній рівень* виявили у 65,38% дітей із моторною алалією (34 особи з 52); а до *низького рівня* віднесено відповіді 17,31% дітей із моторною алалією (9 осіб із 52).

Якісний аналіз результатів виконання даного завдання серед дітей із моторною алалією показав, що переважна їх більшість (65,4%, що відповідає 34 особам 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 недорозвитку мовлення.

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.

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

Таким чином, такі результати свідчать про необхідність розробки методики корекційно-розвивальної роботи з формування різних видів асоціативних зв'язків як засобів формування *лексичної складової* емоційно-оцінної лексики, що є компонентом *лінгвістичної компетенції*.

Ураховуючи особливості словника у дітей із моторною алалією, ми визначили напрямки корекційної роботи:

- активізацію словника та збагачення його новою лексикою (в імпресивному та експресивному мовленні) на практичному та розумовому рівнях;
- 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 лексичної складової емоційно-оцінної лексики неможливе без розвитку асоціативних зв'язків емоційних переживань із знайомими життєвими ситуаціями.

З метою розвитку розуміння природи виникнення емоційних переживань та їх асоціації з життєвою ситуацією була запропонована *вправа*, що містила незакінчені речення до серії малюнків. За методикою, дітям демонструється малюнок та повільно промовляється речення з зупинкою вкінці. Діти для закінчення речення повинні підняти 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.

Для формування асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики ми підібрали також дві серії вправ відповідно до засобів корекційно-розвивальної роботи.

*Перша серія* вправ мала на меті формування асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики засобом музично-мовленнєвої діяльності (музично-рухливі та музично-дидактичні ігри) й передбачала прослуховування музичних творів різних жанрів (колискові, марш, вальс та ін.) та співвіднесення їх із певними емоціями (гра «Чарівні мелодії» І. Піг), визначення доцільності використання в заданій життєвій ситуації: для вкладання ляльки спати, для параду солдатів, танцю хлопчиків із дівчатками (гра «Музичні ляльки-неваляйки» Л. Якімаха, І. Солов'янова)

Корисним також у даних вправах 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.

Також до першої серії вправ увійшли завдання з самостійного пригадування та відтворення дитиною мелодії, що, на її думку, найбільш підходить до вибраної піктограми чи фото на позначення певних емоційних переживань. Це найбільш творча вправа, що вимагає достатньої слухової та рухової пам'яті та певного рівня вже сформованих асоціативних зв'язків.

У процесі виконання вище згаданих вправ також розвивалася дрібна моторика, та мовленнєве дихання (плавність та тривалість видиху).

*Друга серія* вправ пропонувалася з метою 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, які

ми поєднали з різними кольорами та певними емоційними станами. *Інструкція*: «Подивись, яка це лінія? На що схожа? Що відчуває лінія?» або «Яка вона, весела чи сумна (вередлива, здивована, ображена та ін.)»? У відповідях дітей необхідно стимулювати до формування порівнянь типу: «Лінія, мов рівна доріжка (мов спинка сердитого kota, мов зуби вовка, мов пташка та інше)» шляхом звернення уваги до предметів оточення чи до малюнків.

Такі навички закріплюються як у самостійному, так і колективному малюнках, а також 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: удосконалення розуміння назв, для дітей із більшими мовленнєвими можливостями називання, емоційних станів за фото та піктограмами; домальовування піктограм 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 малюю 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 ...?»

У процесі надання інструкції важливо виділяти силою голосу частину слова «най» та підкріплювати його пантомімічними засобами.

З метою формування навичок утворення іменників від дієслів та їх закріплення в експресивному мовленні, підготовки дітей до побудови фрази пропонується така серія вправ:

- *вправа-гра «Розмальовки»* пропонується з метою уточнення розуміння назв дій емоційних переживань та закріплення асоціації кожної емоції з певним кольором;

- *вправа «Малювання людини»* пропонується з метою уточнення відмінностей у використанні пантомімі для передачі певного емоційного переживання, стимулювання навичок наслідування з елементами самостійності на матеріалі вербального звіту про виконані дії; розвиток уваги.

В даній вправі дітям пропонується декілька варіантів піктографічних зображень пантомімі 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 пантомімічних рухів за проханням логопеда. При домальовуванні необхідно стимулювати дітей до називання зображеної пантомімою дії та за запитанням: «Що відчуває людина?», вчити називати емоції, змінюючи дієслово на іменник. Всі емоційні стани у роботі з зображеннями пантомімі відпрацьовуються за аналогією.

Робота над оволодінням антонімічних асоціативних зв'язків відбувається на матеріалі піктограм, ілюстрацій, оповідань, творчих завдань. Основна 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 можна запропонувати *ігри-вправи «Слова посварилися», «Скажи навпаки», «Лото»* на матеріалі оповідання «Що таке добре і що таке погано». Отже, дітей потрібно стимулювати до підбору малюнків з протилежним змістом, заохочувати давати вербальну характеристику вчинків героїв за сюжетними малюнками.

На даному етапі корекційно-розвивального навчання ми мали ще й таку ціль: 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:

- *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.

Для розвитку синонімічних зв'язків слів та введення їх в експресивне мовлення пропонуються такі ігри:

- *гра «Подружи слова»* пропонується з метою розвитку розуміння синонімічних зв'язків слів;

- *гра «Слова - друзі»* пропонується з метою введення слів-синонімів в експресивне мовлення за наслідуванням дорослому;

- *гра «Скажи по-іншому»* має на меті закріплення слів-синонімів в експресивному мовленні.

Необхідно відмітити підвищення зацікавленості та покращення настрою дошкільників у процесі виконання

запропонованих завдань, що дає можливість успішного залучення дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку до формування емоційно-оцінної лексики у процесі розвитку асоціативних зв'язків та побачити позитивний вплив кольору та звуку, як засобів активного використання зорового й слухового аналізаторів, у процесі стимулювання аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. 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.
2. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры [пособие для практических работников дошкольных учреждений] / Минаева В.М. - М.:АРКТИ, 2001. - 48 с.
3. Скворцов О.Г. Методы исследования лексических систем / Скворцов О.Г. – Екатеринбург: издательство АМБ, 2001. – 142 с.
4. Соботович Є.Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції / Соботович Є.Ф. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.
5. Трауготт Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами / Н.Н. Трауготт // Расстройства речи в детском возрасте. - Л., 1940 – С. 70-103.
6. Трофименко Л.І. Асоціативний експеримент як один із методів дослідження словника дошкільників / Л.І.Трофименко //Дефектологія. – 2001. - №4. - С. 16-19.

УДК 376+81`364

#### ТЕОРЕТИКО-АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МОДЕЛЕЙ ПОРОДЖЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ПСИХОЛІНГВІСТИЦІ

Сорочан Ю.Б.

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

*Стаття містить модельний варіант теоретичного розгляду проблеми психолінгвістичних механізмів породження мовленнєвого висловлювання в узагальнених експериментальних даних цього напрямку; з'ясовує структуру моделі для використання як «базової» теоретичної моделі в практиці корекційної роботи з категорією дітей, що мають діагноз «Моторна алалія».*

*Статья содержит модельный вариант теоретического рассмотрения проблемы психолингвистических механизмов порождения речевого высказывания в обобщенных экспериментальных данных этого направления; выясняет структуру модели для использования в качестве «базовой» теоретической модели в практике коррекционной работы с категорией детей, имеющих диагноз «Моторная алалия».*

*The article contains the model variant of theoretical consideration of problem of psycholinguistic mechanisms of generation of speech utterance in aggregate experimental data of this direction; finds out a model structure for the use as a «base» theoretical model in practice of correction work with the category of children, having a diagnosis «Motor alaliya».*

*Ключові слова:* синтаксис, моторна алалія, мовний розвиток, нейролінгвістичний аналіз, психолінгвістичні моделі, мовленнєве висловлювання, активна граматики.

*Ключевые слова:* синтаксис, моторная алалия, языковое развитие, нейролингвистический анализ, психолингвистические модели, речевое высказывание, активная грамматика.

*Keywords:* syntax, motor alaliya, language development, neurolinguistic analysis, psycholinguistic models, speech utterance.

Центральна проблема вивчення породження мовленнєвого висловлювання у великої групи дітей із моторною алалією (на певному етапі мовного розвитку) на сучасному етапі - яким чином діти спроможні породжувати і створювати нові для них речення?

Не можна вивчати активну граматику дитини до того, поки вона не почне об'єднувати два слова у примітивні речення. У нормі це зазвичай відбувається у віці вісімнадцяти місяців. Даний період досліджувався