

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти

ЕМОЦІЙНІ ТА КОМУНІКАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Дипломна робота

Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконала:
студентка 6 курсу, групи 617
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Сивачук Аліни Василівни
Керівник: к.пед.н., доц. Комісарик М.І.

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № ____

від „__” _____ 20__ р.

зав. кафедри _____ проф. Олійник М.І.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Специфіка пізнавального й особистісного розвитку дитини дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.....	7
1.1. Особливості розвитку особистості в дошкільному віці. Загальний огляд.....	7
1.2. Психологічні особливості дошкільників, які мають різні мовні порушення.....	17
Особливості порушень мовлення у дошкільному віці.....	28
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження психологічних особливостей дітей-дошкільників.....	41
2.1. Опис методик, використаних в емпіричному дослідженні.....	41
2.2. Аналіз результатів дослідження та їх інтерпретація.....	47
Висновки.....	69
Список використаної літератури.....	74

Сивачук А.В. Емоційні та комунікативні особливості дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. - Магістерська робота

Магістерська робота пов'язана з аналізом значення мовлення та мовленнєвого розвитку дитини у її психічному розвитку (зокрема, емоційному та комунікативному), теоретичним дослідженням різних порушень мовлення дошкільників; емпіричним вивченням їх зв'язку з окремими особливостями психічного розвитку дитини.

У роботі виявлено та проаналізовано основні наукові положення вчених, що стосуються проблеми порушення мовлення у дошкільному віці; досліджено й описано психологічні особливості дитини, що розвиваються та проявляються у дошкільному віці; визначено й коротко охарактеризовано порушення та дефекти мовлення, що мають місце і проявляються у дошкільному віці; проаналізовано психічні особливості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. У практичній частині роботи представлено хід дослідження та описані й проаналізовані його результати, які узагальнено у висновках до магістерського дослідження.

У магістерському дослідженні перевірено та підтверджено гіпотезу, що у дітей дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення, можна виявити особливі, властиві їм емоційні та комунікативні особистісні властивості.

У результатів проведеного дослідження (теоретичного та емпіричного) зроблено висновок, що старші дошкільники, які ходять до типового дошкільного закладу і не мають мовних порушень, певною мірою більше, ніж діти з мовленнєвими порушеннями, проявляють оптимістичність і комунікабельність, в них ліпше розвинута комунікативна сфера (власне, це зрозуміло), проте вони також виявляються дещо більш тривожними, не виключено, тому, що старші, зокрема вихователька та батьки, більш вимогливі до них, порівняно з дітьми-логопатами.

Ключові слова: мовлення, порушення мовлення

ВСТУП

Мова – найцінніший скарб для усього людства. У мові зберігається історія народу, будуються плани на життя, створюються ідеї бачення майбутнього. Практичне ж використання людиною мови проявляється як спілкування, що здійснюється у формі мовлення одної людини чи кількох співрозмовників. Та мовлення є не лише засобом спілкування та важливим чинником регулювання дитиною своєї поведінки, воно – важливий фактор життя та розвитку людини, починаючи з раннього віку, коли дитина лише чує мову та починає її засвоювати, відтворюючи / повторюючи за дорослим окремі слова. Саме тому навчання дитини рідної мови – важливе завдання батьків, вихователів, педагогів, а у випадку виявлення у дошкільника вад чи дефектів мовлення – ще і психолога та логопеда, адже дошкільники з порушеннями мовлення зустрічаються досить багато, проте в одних ці недоліки з дорослішанням і навчанням минають самі, не залишаючи і сліду, тоді як іншим потрібна допомога спеціалістів, зокрема, логопеда; і добре, коли ця допомога надається вчасно.

Як зазначають А.М. Богуш та Н.В. Гавриш [5], науковці – представники галузі дошкільної освіти та психологи вважають, що одним з перших законодавчих документів, який мав регулювати мовленнєві компетенції та їх розвиток у дітей-дошкільників, стала національна програма «Малютко» [55], що передбачала та мала на меті оптимальний розвиток дитини у дошкільному віці. Інші програми створювалися і потім – вдосконалювалися дещо пізніше та часто – на основі цієї програми. На сьогодні основним базовим документом, що визначає зміст, компетенції та показники розвитку мовлення дитини дошкільного віку є «Базовий компонент дошкільної освіти» (БКДО) [2].

При цьому розвиток мовлення дитини трактується як один з фундаментальних напрямків розвитку дошкільника. Тобто мова тут йде про мовленнєву компетентність дитини, яка розуміється як вміння та здатність дитини формулювати та передавати свої думки, переживання та враження у

будь-яких мовних формах, у різного типу висловлюваннях, за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування.

Науковці у сфері дефектології та логопедії наголошують на надважливому значенні максимально раннього розпізнавання проблем, що виникають мовленні дитини-дошкільника, що сприятиме їх корекції та підготує дитину до шкільного навчання, зазначаючи, що від рівня та вчасності надання логопедичної допомоги дошкільнику залежить результативність колекційної роботи загалом та попередження розвитку у нього вторинних, зокрема, психологічних, відхилень. Оскільки суттєві мовленнєві порушення та вади здатні деформувати емоційно-вольову та пізнавальну й інтелектуальну сферу дошкільника, а також вплинути на його особистісний розвиток, зумовлюючи появу та розвиток негативних, проблемних рис характеру (дитина може стати замкнутою, некомунікательною, зосередженою на дефекті власного мовлення, сором'язливою, в неї може розвинутися відчуття власної неповноцінності).

Логопед здатний диференціювати мовленнєвий розвиток дитини, підібрати та застосувати надійні методи та способи його корекції. А володіючи також і психологічними знаннями, він може звернути свою увагу не суто на мовленнєву ваду дитини, але й на те, який зв'язок може існувати між мовленнєвим дефектом дитини-дошкільника та проблемами її психічного (інтелектуального, емоційного, поведінкового) розвитку.

Зазначимо, що проблема дефектів мовленнєвого розвитку дитини та його взаємозв'язку із загальним психічним її розвитком є не лише дуже важливою, але й цікавою. Саме тому до її аналізу зверталися багато науковців. Зокрема до аналізу мовлення як необхідної передумови адекватного психічного розвитку людини та порушень мовленнєвого розвитку особистості зверталися О.О.Леонт'єв, Л.С. Виготський, М.І. Лісіна, С.Л. Рубінштейн, Л.С. Волкова, О.Р.Лурія, В.І. Лубовський, Т.В. Марченко, Є.М. Мастюкова, Н.М. Миронова, Г.В. Чиркіна, Т.В. Овчиннікова, Т.Б. Філічева, Р.Є. Левіна, О.В. Сафонов, В.І.Селіверстов, І.С. Семенова, С.А. Синяк, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Л.А.Тишина, Л.Трофименко, Т.Б. Філічева та багато інших. Ці науковці

зазначають необхідність адекватного мовленнєвого розвитку дітей у дошкільному віці та важливість ранньої діагностики наявних у них мовленнєвих дефектів з метою їх ранньої корекції. Проте ця проблема досі є не вирішеною, цікавою, саме тому ми обрали її для дослідження.

Розвиток мовлення проявляється в онтогенезі як процес оволодіння дитини мовою та використання нею мови для міжособистісної комунікації. Тоді як порушення у розвитку мовлення дошкільника свідчить про відхилення мовлення дитини від загальної норми та пов'язується з відповідним порушенням у діяльності та функціонуванні її психіки (та її складових) у цілому. У цьому випадку необхідним стає превентивне навчання дітей з мовленнєвими порушеннями у спеціальній групі дитячого садка та спрямована індивідуальна робота логопедів з дітьми з мовленнєвими вадами. Оскільки від того, наскільки якісно та результативно здійснювалася логопедична корекційна робота залежатиме рівень розвитку різних сторін мовлення дитини та її готовність до шкільного навчання.

Тому **об'єктом** нашого дослідження є порушення та вади мовлення дітей-дошкільників.

Предмет розгляду магістерської роботи – психологічні особливості (комунікативні та емоційні) дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Мета магістерської роботи – здійснити аналіз значення мовлення та мовленнєвого розвитку дитини у її психічному розвитку, різних порушень мовлення дошкільників; дослідити їх зв'язок з окремими особливостями психічного розвитку дитини.

Для того, щоб реалізувати мету нашого магістерського дослідження передбачалося виконати такі основні завдання:

- виявити та проаналізувати наукові положення вчених, що стосуються предмету нашого дослідження;
- дослідити й описати психологічні особливості дитини у дошкільному віці;
- визначити й коротко охарактеризувати порушення та дефекти

мовлення, що мають місце і проявляються у дошкільному віці;

- проаналізувати психічні особливості дошкільників з мовленнєвими порушеннями;
- провести емпіричне дослідження за темою роботи, описати його результати, узагальнити їх у висновках.

У магістерському дослідженні ми перевіряли таку **гіпотезу**: у дітей дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення, можна виявити особливі, властиві їм емоційні та комунікативні особистісні властивості.

Структура роботи. Ця магістерська робота складається з таких основних частин: вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури, що містить 99 наукових джерел. Емпірична частина дослідження проілюстрована 5-ма рисунками, 8-ма таблицями. Загальний обсяг магістерської роботи – 81 друковані сторінки.

РОЗДІЛ 1
СПЕЦИФІКА ПІЗНАВАЛЬНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ
ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Особливості розвитку особистості в дошкільному віці.

Загальний огляд

Період дошкільного віку є дуже важливим віковим етапом у розвитку та майбутній життєдіяльності дитини, у розвитку її особистості, крім того, це дуже насичений емоційно та подіями час її життя. На цьому етапі психічний і особистісний розвиток дитини відбуваються дуже інтенсивно, причому – в безперервному контакті особистості дитини із зовнішнім світом та дорослими. Дитина починає активно цікавитися усім, що відбувається навколо, у зовнішньому світі, намагається у багатьох речах чинити самостійно, доводячи дорослим свої реальні можливості та особистісне значення. Дошкільник починає також усвідомлювати взаємозалежність між вчинками, їх оцінкою та їх результатами, засвоюючи основи моралі. Виникають в розвиваються такі морального характеру почуття, як емпатійність (здатність до співчуття та співпереживання), провини та сорому у випадку соціально неприйнятних дій і вчинків, гордості та високої самооцінки – у випадку реальних, оцінених дорослими, здобутків. Також у дитини поступово формується певне сприйняття себе, своїх дій і вчинків, а за ними – і певне ставлення до себе. Дитина також прагне розширити коло свого спілкування, частіше – за рахунок своїх однолітків, формує дружні стосунки. І хоча кожна особистість, кожна дитина унікальні в своєму прояві та розвитку, вчені усе ж виділяють певні спільні для віку особливості [14].

Науковцями-психологами прийнято вважати, що у віковому відношенні дошкільне дитинство починається з молодшого дошкільного віку (4-річний вік), середній дошкільний вік (дитина в п'ятирічному віці) та старший дошкільний вік (дитині зазвичай – 6 років, у деяких інших дітей – додаються

декілька місяців наступного, 7 року життя). У дошкільному віці формується нова, порівняно з попереднім віком, ситуація психосоціального розвитку дитини, у цей період роль провідної діяльності дошкільників отримує гра, під час якої діти навчаються, наслідують старших, опановують різноманітні види діяльності, зазначимо, що саме в цей період виникають і важливі психічні новоутворення у психосоціальній та індивідуально-особистісній сферах розвитку дитини, активізується розумовий розвиток дошкільника, поступово формується його готовність до майбутнього шкільного навчання [25; 44].

Л.С. Виготський вважав, що дитина молодшого шкільного віку частіше лише імітує / наслідує предмету діяльність: робить вигляд, що миє посуд, підмітає, ріже хліб, намазує його маслом. Вони цілком захоплені своїми діями та їх вдаваним результатом, причому – настільки, що можуть забути мету, навіть вони це зробили [14].

Дитина середнього дошкільного віку вже починає цінувати не стільки предметні дії самі по собі, але ті відносини між дітьми, які складають при їх виконанні, ігрові дії та стосунки. Тому вони граються, щоб познайомитися чи подружитися з іншими дітьми. Тому дитина цього віку продовжить гру до мети – нарізаний і намазаний маслом хліб – покладе перед посадженими за стіл ляльками, не переплутає у своїй грі послідовність виконання дій. Тобто, на цьому етапі вікового розвитку у дитини починає формуватися довільна поведінка, що продовжується у наступному віковому періоді [49].

Старший дошкільник, на відміну від попередніх двох вікових періодів, намагається підкорятися правилам, які диктує виконувана ігрова роль, причому дітям властиво чітко контролювати дотримання іншими дітьми ролі. Значно скорочується частка предметних дій, вони просто вербалізуються: руки помиті, нумо їсти. Крім того, на думку науковців, у дошкільному віці відбувається перехід від оцінки дитиною предметів до цінування якихось певних особистісних рис і властивостей, розуміння власних переживань і стану інших дітей [47].

Зазначимо, що багато науковців прослідковували особливості особистісного та пізнавального розвитку, починаючи з раннього та дошкільного віку: Л.С. Виготський, Жан Піаже, С.Л.Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, А.Р. Лурія, Ш.О. Амонашвілі, Б.Г. Анан'єв, Л.І. Божович, Б.М. Теплов, Д.Б. Ельконін, Є.І. Тихеева, М.М. Коніна, О.С. Ушакова, Т.І. Поніманська, Н.А.Стародубова, Р.І. Мартинова, Р.Є.Левіна, Л.Ф. Чистович та багато інших. Власну характеристику психічному розвитку дитини запропонував Г.С. Костюк, який докладно аналізував принцип розвитку (генетичний) у психології, і саме цей науковий принцип вважається фундаментальним для тлумачення особливостей психічного особистісного формування та розвитку.

Психологія наголошує, що психіка формується, поступово ускладнюється і вдосконалюється в процесі вікового розвитку особистості, будучи цілісною структурно-динамічною системою, що перебуває у стані постійної зміни та розвитку. У цей час так само поступово виникають нові психічні якості особистості, створюються нові, більш складні психічні структури в психіці. Кожна психічна властивість отримує для виконання певні, властиві лише їй психічні функції, які починають все більш узгоджено працювати.

У дошкільному віці розвиваються всі пізнавальні процеси, що забезпечують розумовий розвиток дитини: увага, пам'ять, уява та саме мислення [98].

Увага дошкільника поступово стає більш стійкою, він навчається зосереджуватися на потрібному / цікавому, - так збільшується час, який діти віддають неперервній грі. Зокрема, старший дошкільник здатний, не відволікаючи увагу, гратися біля 2-х годин, створюючи все більш складні ігрові правила та дії, формуючи та розвиваючи взаємини та стосунки з іншими дітьми, що, в свою чергу, підтримує та зміцнює їх інтерес до гри та гравців. З часом дитина дошкільного віку навчається керувати власною увагою, вона стає довільною, вона вільно спрямовує її на значимі для нього предмети і

концентрується на них, хоча на початку розвитку уваги вона організовується та спрямовується на значимі предмети дорослим.

Пам'ять – важливий і вищий психічний процес – у дошкільному віці теж активно розвивається, будучи переважно мимовільною у своїх процесах. Тобто дитина і запам'ятовує речі, і пригадує та відтворює їх суто мимовільно, незалежно від свідомості та власних вольових зусиль, у діяльності (а провідною діяльністю дитини-дошкільника є гра). Варто також зазначити, що у старшому дошкільному віці функціонування пам'яті, як і всіх інших пізнавальних процесів, стає більш досконалим. Пам'ять дитини дошкільного віку розвивається переважно під час гри, особливо рольової, де дитина бере на себе певні зобов'язання, зокрема, дотримуватися правил. Розвивається переважно зорова пам'ять [73].

Дошкільний вік вважається сенситивним і щодо розвитку уяви дитини, причому розвивається не лише відтворювальна уява, але й продуктивна, творча. Відбувається це переважно у різних видах діяльності дошкільника: грі, малюванні, ліпленні, вирізанні з паперу, конструюванні з блоків тощо. Уява дитини цього віку конкретна, яскрава та наочна. Поступово вона набуває рис довільності та стає самостійним психічним процесом [60].

Мислення у дошкільному віці переважно наочно-образне, з опорою на уявлення предметів і ситуацій та розвиток пам'яті; словесно-логічне мислення лише починає формуватися та вдосконалюватися; у цьому процесі величезне значення належить мові та мовленню, за допомогою яких формулюються та вирішуються різні завдання, хоча початково мислення використовувалося дитиною при виконанні нею предметних дій, ігор з різними (в тому числі уявними) предметами. Науковці також зазначають, що мислення у дошкільному віці частково випереджає практичні дії дитини, оскільки засвоєне раніше, те, що стосувалося певної дії, дошкільник може перенести на виконання іншої, досі не знайомої дії. Використовуючи мовлення, осмислюючи якусь подію чи ситуацію, дитина дошкільного віку засвоює мислительні операції, навчається аналізу, синтезу, вчиться порівнювати предмети,

узагальнювати; поступово навчається оперувати різними формами мислення. При цьому дошкільник комбінує у своєму розумовому розвитку три види мислення: наочно-дієве (граючись з предметами), наочно-образне (вирішуючи певні завдання, уявляючи спочатку, як саме) та з дорослішанням – починає освоювати абстрактно-логічне мислення, його початкові елементи, вирішує, спочатку – опираючись на відомі поняття. З розвитком і дорослішанням – логіку.

Цілком закономірно, що розвиток мислення у дітей дошкільного віку залежний / співвідносний з розвитком їх вміння висловлювати свої думки, з розвитком їх мовлення.

Мова є результатом закономірного розвитку людського суспільства, використовується для спілкування людей. Тоді як мовлення – це процес практичного застосування людиною мови. У мовленні спочатку формується думка чи переконання людини, які вони хочуть висловити, донести до інших людей, використовуючи мовні конструкції, узгоджені між собою за правилами. Вони також прагнуть бути зрозумілими, крім того, слухач повинен повідомити мовця про рівень свого розуміння сказаного [72].

Розвиток дитячого мовлення починається об'єктивно дуже рано, майже з перших днів життя дитини. Мова і мовлення не є вродженою здатністю, не є спадковим, мовлення поступово розвивається, починаючи з дитячого віку, разом з так само поступовим і поступальним розвитком організму дитини та її психіки. При цьому дитина засвоює рідну мову поступово. Спочатку дитина може засвоїти та, в свою чергу, виражати невербальні засоби спілкування, що стає основою для засвоєння нею мови та мовлення [5].

Існують певні, повторювані закономірності розвитку мовлення, які зустрічаються практично в усіх дітей: першим, зокрема, у віці приблизно 7-8 місяців, у дитини з'являється простий лепет (це вимовляння малюком окремих беззмістовних складів типу «ба-ба», «так-так» тощо), пізніше, у 8-9 місяців, вона використовує модульований лепет, тобто може повторювати ті самі (чи інші) склади з різною інтонацією, варіюючи її [47]. Пізніше дитина навчається

повторювати за дорослим окремі слова, частіше – вигуки. Поступово діти засвоюють множину (усвідомлюють різницю між одним окремим предметом та кількома предметами), збільшують свій словник, в якому початково переважають іменники та майже не використовуються сполучники. До двох років дитина починає ставити запитання дорослому, намагаючись отримати відповідь, що це таке, починає користуватися граматичними формами слів, навіть засвоює окремі відмінки. До третього року дошкільник навчається використовувати фрази з кількох слів, серед частини мови – займенники та сполучники. До п'ятирічного віку діти дошкільного віку починають створювати та використовувати складні речення, їх уже цікавить питання не «Що це?», а «Чому?». Проте звуки дітьми можуть вимовлятися нечітко. Причому важкі для вимовляння дитини звуки дитина заміняє на простіші за артикуляцією. Крім того дитина схильна приголосні робити м'якими: пом'якшує їх у вимові (до прикладу, замість «лампа» - «лямпа»), а у випадку проблемного вимовляння шиплячих чи свистячих – замість «шапка» - «сяпка»).

Дитина цього віку уважно розглядатиме картинки в книжці, яку їй читають, повторює останні слова казки, сам із собою говорить, граючись. До цього віку вона навчається розуміти, з яким питанням чи проханням до неї звертається дорослий, навіть запам'ятовує це [35].

Так, розвиток мовленнєвої сфери у дошкільному віці відбувається дуже активно; дитина поступово засвоює свою рідну мову, щомісяця збільшуючи свій словниковий запас. Вона спілкується, використовуючи мову, вдосконалює своїх мовленнєві уміння та навички. Крім того, діти молодшого дошкільного віку, говорячи, користуються переважно простими реченнями, іменниками та дієслова, рідше – сполучниками та простими прикметниками, хоча з дорослішанням – починають вживати і складні речення. У 4 роки дитина може користуватися чи знати біля 1500 слів. Важливо, що у цьому віці дитина вчиться правильно вимовляти свистячі та шиплячі приголосні звуки: ж, ш, щ, ч, с, з, ц. Проте, науковці наголошують, що у цьому віці фонематичні процеси мовлення дитини ще недостатньо сформовані, внаслідок чого діти здатні

сплутати вимову звуків зі схожою артикуляцією та звучанням. Проте, основою опанування дітьми рідною мовою є розвиток у них фонематичного слуху, це вміння полягає не лише у здатності дитини чути і розуміти сказане, але й у здатності розрізняти та диференціювати мовні звуки, вміти створювати з них осмислені слова. А те, що прочитане дитині оповідання викликає в неї запитання «Чому?», є свідченням посиленого і активного розвитку мислення.

П'ятирічна дитина здатна використовувати в своєму мовленні вже різні частини мови, розуміючи їх значення. Вона також може використовувати окремі складні речення, засвоює узагальнюючі слова. Проте дитина ще може допускати в мовленні певні граматичні помилки, зокрема, не узгоджуючи слова в реченні. Її словниковий запас зростає до 2000 слів, серед яких часто зустрічаються прикметники. Дошкільникам цього віку властиве також засвоєння вимовляння сонорних приголосних: р та л, - проте можуть їх використовувати невірно, як взаємно заміни (риба – «либа»). Так само заміна стосується шиплячих і свистячих звуків. Проте більшість дітей до кінця середнього дошкільного віку засвоюють правильне використання цих звуків і вміють це робити. Поліпшується їх фонематичний слух, формується правильне вимовляння звуків. При цьому мовлення дитини цього віку є переважно діалогічним (спілкування з дорослим чи однолітками), хоча починає формуватися і монологічне мовлення [73].

У старшому дошкільному віці знову закономірно збільшується словниковий запас дитини – до 3500 і більше слів. Дитина вміє доречно користуватися узагальнюючими словами. Склади в словах зазвичай не переставляє (за виключенням довгих незнайомих слів). Дитина цього віку вільно володіє вже усіма звуками мови. Її фонематичні процеси в основному сформовані. Вона може робити фонетичний аналіз слів. Дошкільник навчається використовувати багатозначні слова, синоніми й антоніми, вивчає фразеологізми. Це стає основою для засвоєння нею навичок писання та читання. Інші психічні процеси також пов'язуються з мовленням дитини.

У результаті поступовий мовленнєвий розвиток дитини в дошкільному віці як ілюстрацію її оволодіння мовленням можна уявити собі у такий спосіб:

По-перше, у дитини розвивається фонематичний слух (що проявляється в її умінні розрізняти звуки мовлення) та поступово формуються уміння і навички говорити рідною мовою.

По-друге, дошкільник починає поступово оволодівати словниковим запасом рідної мови, так само поступово і постійно збагачуючи його, та вмінням синтаксично оформлювати свої висловлювання. Вдосконалюються також лексична та граматична сторони мовлення дитини, починаючи у 2-3 річному віці. Тоді як, коли дитина піде до школи, ці уміння та навички їх використання будуть далі розвиватися та вдосконалюватися з поступовим оволодінням дитиною писемною мовою.

По-третє, дитина дошкільного віку поступово збільшуватиме кількість слів, значення яких вона чітко розуміє. Особливо ця закономірність розвитку мовлення дитини буде сильно проявлятися під час її навчання в молодшій школі [60].

Л.Федоренко, досліджуючи розвиток мовлення дитини у дошкільному та молодшому шкільному віці, дійшла таких основних висновків, виділивши певні закономірності цього процесу: це уміння дитини правильно артикулювати різні звуки, взаємно координувати слухові й рухові та мовленнєві відчуття, здатність розуміти лексико-граматичне значення слова, враховуючи різний ступінь узагальнення цього значення, схильність відчувати інтонації, з яким мовиться, висловлюються певні слова, чуття рідної мови, що може вплинути на характер засвоєння норм літературної мови, адекватний до віку дитини рівень розвитку скоординованості усного та писемного мовлення дитини, достатньо розвинені навички мовлення [85].

Як наголошує відомий науковець і дослідник розвитку мислення у дитини Ж.Піаже, раннє, початкове мовлення дитини не можна ще вважати комунікацією, оскільки воно суто егоцентричне за характером, оскільки дитина в цьому віці ще не здатна усвідомити, що погляди їхнього співбесідника може

не співпадати з їхньою, що від дивиться на ті самі речі з іншого погляду. Мовлення малюка може нагадувати його роздумування голосно, коли він продумує, що має робити далі. При цьому, оскільки це роблять всі малюки в групі, це стає схожим на кільканадцять різних монологів, де кожен мовець не чує іншого, не реагує на те, що той говорить, а його завдання – просто вголос висловити свої наступні дії / плани. І тільки в старшому дошкільному чи молодшому шкільному віці мовлення дитини соціалізується, набуває якостей діалогічного, і вона починає висловлюватися спрямовано, адресуючись до співрозмовника, враховуючи і його погляди. Проте, на думку сучасних науковців, Ж.Піаже не звернув увагу на те, що навіть у віці 4-х років дитина навчається орієнтувати своє мовлення на конкретного співбесідника, зважаючи на його інтереси та потреби [72].

При цьому варто зазначити, що дитина 3-4 річного віку не думає про граматику чи синтаксис мови. Нові слова вона засвоює від дорослих, переважно її батьків, переймаючи навіть спосіб вимовляння слів та інтонацію. Це видно зокрема з того, що маленька дитина може використовувати у своєму мовленні навіть нецензурну лексику, слова, значення яких вона не розуміє, проте засвоїла їх звучання, бо чула це від дорослих. Тобто мовленнєвий запас дитини певною мірою залежний від тих слів, які використовують у її сім'ї, у родині, близькі для дитини дорослі [18].

Проте дитина не завжди лише наслідує почуте, іноді на основі почутого вона сама створює нові слова, неологізми, до прикладу, називаючи дитину жирафа не маленьким жирафом, а «жиряфленятком», за аналогією з тим, як батьки називають маленьких тварин (типу «курчатка»).

Мовлення 4-річної дитини розвивається паралельно, проте взаємозалежно з розвитком мислення дитини, яке стає логічним. У мовленні ж дитина починає замість простих речень використовувати складні речення, узгоджуючи їх частини.

Необхідно також зазначити, що опанування дітьми мовленнями – процес індивідуальний за характером, тобто таке засвоєння дошкільниками мовлення

не є однорідним: хтось із них це робить швидше і легше, для когось іншого це може стати проблематичним.

Досить суттєве значення для розвитку правильної вимови звуків дитиною належить розвинене мовленнєве дихання, що сприяє нормальному утворенню звуків мовлення. До прикладу, окремим дошкільникам не вдається правильно вимовити звук *p* лише через те, що вони не можуть зробити сильний вдих, потрібний для утворення цього звуку. Крім того, при правильному диханні дитини ліпше звучить її голос, а за умови правильних вдиху та видиху мовлення набуває плавного, м'якого звучання [96]. Тоді як порушення, що стосуються дихання в цілому, здатне негативно вплинути як на звучання голосу людини, так і на правильність і цілісність вимовляння нею слів.

Проте, для правильної вимови звуків і слів дитина має добре чути мовні звуки, тоді як погіршення слуху дошкільника, особливо фонемного слуху, відбивається на звуковому оформленні нею слів (вони вимовляються нечітко, звучать невиразно, окремі звуки в словах вимовляються неправильно, порушуються також постановка наголосу та інтонація, диференціація звуків). Крім того закономірно страждає словарний запас дитини [40, с. 25].

Проте науковці вважають, що неправильне вимовляння дитиною дошкільного віку окремих звуків чи їх груп є досить закономірним, пов'язаним з органічними, фізіологічними специфічними особливостями розвитку мовлення дитини. Проте, все-таки, дорослі повинні звернути увагу, якщо їхня дитина неправильно вимовляє звуки чи слова, оскільки дитина схильна при цьому замикатися в собі, соромитися своєї вимови та не розказувати про свої проблеми дорослим. Тоді як своєчасне виявлення недоліку мовлення може стати передумовою та запорукою його лікування / корекції за допомогою логопеда [99].

У засвоєнні мовлення дитиною особлива роль належить не лише слуховому аналізатору, відповідальному за слухове сприйняття звуків і специфіки їх вимови, але й мовно-руховому аналізатору. Проте дитина не завжди правильно сприймає почуті слова, тим більше не цілком вірно і одразу

може їх використовувати. І саме від мовно-артикуляційного апарату залежить чистота відтворення дитиною дошкільного віку звука, правильність вимови.

Відомо, що спочатку дитина засвоює вимову простих для неї звуків, це голосні, пізніше – навчається вимовляти приголосні звуки, опанування вимовою яких відбувається нерівномірно: якісь приголосні засвоюються швидше, інші – через деякий час, повільніше.

Ж.Піаже також помітив особливість гри дітей дошкільного віку: виявляється, за умови необхідності вирішити певне завдання дитина схильна використовувати кільканадцять слів, які, на перший погляд, нікому не адресовані. Почасти ці слова – емоційно забарвлені вигуки, які виражають те, як дитина сприймає події, як ставиться до того, що відбувається у грі, інша частина слів – стосуються результатів дій дитини. Це егоцентричне мовлення насправді звернене дитиною не до інших дітей чи дорослих, а до самої себе, так дитина дошкільного віку спрямовує свою подальшу діяльність. З дорослішанням дитини протягом дошкільного віку це мовлення поступово зменшується в обсязі, а з часом – зникає, перетворюючись на внутрішнє мовлення, відбувається процес його інтеріоризації. Планувальна функція у такий спосіб переходить до внутрішнього мовлення дитини [98].

1.2. Психологічні особливості дошкільників, які мають різні мовні порушення

Період дитинства є основним щодо забезпечення подальшого розвитку особистості, адже усі якості особистості закладаються і починають розвиватися саме з дитячого віку.

У дитинстві та дошкільному віці зокрема через взаємодію дитини із зовнішнім середовищем і старшими людьми / батьками розвиваються / формуються:

- первинні мотиви поведінки особистості;
- риси її характеру;
- стиль життя та поведінки особистості (певні манери, способи поведінки та способи і методи досягнення мети);
- здібності дитини на основі її задатків;
- моральні установки та принципи поведінки;
- система поглядів дитини на світ у цілому, сприйняття його як переважно позитивного чи ні [89].

Зазначимо також, що пізнавальний і особистісний розвиток дитини відбуваються на просто одночасно, вони взаємозалежні. Проте пізнавальний / розумовий розвиток дитини дещо випереджає, особливо у дитячому віці, її особистісний розвиток. Тобто розвиток особистості відбувається дещо повільніше і завершується пізніше, ніж розумовий розвиток дитини.

Досліджуючи особливості розвитку особистості дитини з порушеннями мовлення у дошкільному віці, які до того ж, виникнувши, закріплюються, науковці діагностувати певний перелік особливостей таких дітей, що певною мірою відрізняють їх від однолітків без мовленнєвих порушень. Такі діти проявляють дещо занижену самооцінку, в них можуть виявитися проблеми зі спілкуванням, вони здатні проявляти тривожність та поводитися агресивно по відношенню до інших дітей [79].

На думку багатьох науковців, досить суттєвим і показовим для вад розвитку мовлення є суттєве відставання виразного мовлення при достатньому розумінні дитиною сказаного оточуючими. Дитина у цьому випадку намагається мінімально використовувати мовлення, переважно користуючись немовними засобами спілкування, при цьому, якщо логопедична та психологічна допомога такій дитині відсутні, з віком її бажання використовувати мовлення ще сильніше зменшується. А, оскільки такі діти досить критично налаштовані щодо власного дефекту, у результаті страждає як психічний розвиток такої дитини (формування його пізнавальної активності,

емоційної та вольової сфер), так і особистісний розвиток дошкільника.

Науковці схильні ділити таких дітей на групи, залежно від того, як вони ставляться до власної проблеми, як сприймають своє мовленнєве порушення [22].

Так, до першої групи відносять тих дітей, яких мало турбує чи й взагалі не турбує це порушення мовлення, відповідно, у таких дітей не виникають труднощі чи проблеми при спілкуванні з іншими дітьми чи дорослими, вони схильні з ними досить активно взаємодіяти, використовуючи різні засоби комунікації: від вербальної до невербальної.

Другу групу складають ті діти, які схильні відчувати певні труднощі при спробі спілкуватися з іншими дітьми, тому вони, швидше, не надто прагнуть спілкуватися чи контактувати з іншими людьми, уникаючи того, щоб розмовляти з ними. Проте зі знайомими вони спілкуються, граються, вдаючись до застосування переважно невербальних засобів комунікації, переживаючи за свою мовленнєву проблему.

До третьої групи науковці віднесли тих дітей, які дуже гостро сприймають власний мовленнєвий дефект. Вони почасти взагалі відмовляються спілкуватися з іншими однолітками та дорослими, мають зазвичай низьку самооцінку, у поведінці схильні до проявів агресії, їх поведінка та ставлення нестійкі. Крім того такі діти можуть проявляти імпульсивність, непередбачуваність поведінки, в результаті ніхто не знає, що можна від них очікувати наступної миті. Проте вони зазвичай не конфліктні, хоча й запальні.

Така неврівноважена поведінка дітей-логопатів дуже втомлює їх батьків, які, втративши терпіння, можуть вдаватися до негативних способів впливу на поведінку дитини, зокрема, позбавляючи дитину свободи та надміру контролюючи її поведінкові прояви. Результатом може стати відсутність позитивного, емоційного спілкування батьків з дитиною, що в подальшому не може не вплинути на розвиток особистості дитини. До того ж окремі батьки виявляють схильність до порівнювання власної дитини з іншими дітьми, без мовних порушень. Закономірно, що таке порівняння не на користь дитини-

логопата. Це, у свою чергу, приводить до негативної поведінки батьків по відношенню до своєї дитини: її частіше сварять за допущені помилки, її докоряють. У результаті дитина сама переконується, що вона не така, як інші діти, гірша, - і починає поводитися відповідно. Це знову викликає у батьків негативне ставлення – а дитина може стати більш агресивною, зорієнтовуючи агресію на доступні об'єкти. Тобто формується певне порочне коло [23].

Таку дитину, що дуже ймовірно, не схочуть прийняти ні однолітки – у дитячому садку, ні дорослі. Вона проявляє гіперактивність, дуже голосна, криклива, не вміє ні адекватно спілкуватися, ні гратися з іншими дітьми, бере без дозволу чужі іграшки чи руйнує їх, заважає іншим гратися, оскільки не здатна знайти, чим займатися. Дитину не можуть вгамувати вихователі, вона стає джерелом безладу та непорядку в групі, з одного боку, та невдоволення вихователя, - з іншого. Найменші невдачі здатні спровокувати її роздратування, проте не лише мовлення, але й дрібна моторика рук в такої дитини можуть бути розвинені недостатньо, тому і малювати їй не вдається.

Інша група дітей-логопатів, навпаки, можуть проявляти дуже малий рівень активності та незграбність, мають погану координацію рухів, також схильні уникати спільних ігор з однолітками, замкнуті, з переважно поганим настроєм, не цікавляться нічим, їм важко щось активно і послідовно робити (як у поведінці, так і в пізнавальній діяльності). Звикаючи до інших дітей, така дитина може гратися з ними, проте лише у знайому їй гру, намагаючись на змінювати її правила та не включається до нової гри. Їм важко звикнути до нового, тому й до дитячого садка вони звикають дуже повільно та важко. Як тільки відчуває труднощі – просить допомоги та припиняє щось робити сама. Проте у сім'ї така дитина, на відміну від гіперактивної, не завдає клопоту нікому, вона спокійна та повільна [82].

На думку окремих науковців, одним з факторів, що служать для забезпечення комунікації дітей та розвитку її мовлення є розвиток психомоторики дошкільників: загальної та дрібної моторики рук і пальців. Зазначимо, що дослідженням моторної сфери дитини дошкільного віку

цікавилися такі науковці, як Г.Рілей та Г.І. Ангушев, а вивченням розвитку моторики дітей з мовленнєвими порушеннями займалися Т.С. Овчиннікова й Г.А. Волкова та інші [63].

Ці науковці виявили, що насправді розвинені у дитини адекватно до віку дитини психомоторні навички та вміння здатні створити фундамент розвитку її мовлення, забезпечуючи формування комунікативних навичок. Тобто мовлення дитини страждає, розвивається з вадами та дефектами, якщо її психомоторна сфера недостатньо розвинена, якщо рухи вона виконує неточні, недосконалі, повільно, неритмічно, навіть у випадку словесної інструкції щодо цього дорослого, даної дитині. Така дитина, виконуючи комплекс рухових вправ, може порушувати порядок етапів виконання дій, пропускати окремі, найбільш складні, з погляду дитини, частини завдання. Дітям з проблемами у розвитку мовлення важко також вдається передавати іншій дитині м'яч, перекичувати його, стрибати по чергово на одній та іншій нозі, чи рухатися ритмічно, під музику. В них відзначається погана координація рухів пальцями, дії – сповільнені, що відображається і на їх поведінці, схильній до дезадаптованості: може проявлятися тривожність, знервованість, імпульсивність, невірноваженість поведінки, зайва метушливість, бідність емоційних проявів. Крім того, такі діти недостатньо товариські, не вміючи нормально спілкуватися з іншими дітьми [38].

Поступове формування у дітей дошкільного віку правильної вимови є достатньо складним процесом, адже дитині необхідно для цього навчитися управляти власними органами мовлення, а також навчитися бути уважною до мовлення, зверненого до дитини, адекватно сприймати та розуміти його. Науковці вважають, що особливу увагу педагоги, психологи та логопеди мають приділяти увагу тому, як, наскільки добре розвинуті дрібні м'язи рук, що відповідатимуть за їх дрібну моторику. Оскільки рухи, які дитина може робити своїми руками, досить тісно переплетені з розвитком мовлення дитини-дошкільника, що було помічено психологами ще на початку минулого століття. Науковці вважають, що добре розвинені пальці рук, їх рухи здатні стимулююче

впливати на розвиток нервової системи дитини, що в свою чергу, може прискорити розвиток її мовлення [85].

Не випадково науковці схильні думати, що розвиток у дошкільника дрібної моторики можна вважати суттєвим показником готовності дитини до навчання в школі, зокрема, пізнавальної. Дитина з адекватним до її віку розвитком дрібної моторики рук зазвичай вміє мислити логічно, має достатньо розвинену пам'ять, увагу й увагу, здатна зв'язно та зрозуміло для інших висловлюватися.

Зазначимо також, що в дошкільному дитинстві малюк формує та розвиває різні навички: від побутових (самому одягатися, вмиватися, чистити зуби, користуватися ножицями, столовими проборами тощо) – до навчальних (правильно брати олівець у руку, користуватися ним, проводячи лінію чи штрихуючи контур фігури, вирішати з паперу, клеїти тощо) і фізкультурних: бігати, стрибати, повзати, робити повороти, кидати та ловити м'яч, ритмічно рухатися під музику тощо).

На наш погляд, суттєвий внесок у розуміння зв'язку між мовленнєвими проблемами дитини та проблемами з її пізнавальною діяльністю та розвитком пізнавальних процесів загалом зробили дослідження Р.Є.Левіної [50], яка виявила, що мовленнєвий недорозвиток дитини за суттю спричинює певну специфіку її пізнавальної діяльності, і глибина і характер мовленнєвого порушення співвідноситься з суттєвістю проблем у пізнавальній активності дошкільника. Тому необхідно враховувати у корекційній роботі з такою дитиною здатність і можливість психіки щодо компенсації окремих порушень пізнавальної сфери дитини. Оскільки поява мовленнєвих порушень у більш ранньому дитячому віці може означати, що за умови відсутності їх корекції це може супроводжуватися деформацією усього подальшого психічного розвитку дитини. Тому логопедична та психічна діагностика дитини з мовленнєвими порушеннями необхідна й обов'язкова у найбільш ранньому віці дитини.

Проте, зазначимо варте, на наш погляд, уваги: на думку Р.І. Мартиної, у випадку, коли порушення мовлення дитини стосуються лише фонетичного

боку мовлення, суттєвих відхилень у психічному й особистісному розвитку дошкільників немає, принаймні, очевидних. У таких дітей-дошкільників цілком збережені слух та інтелект, його закономірний для віку розвиток, так само розвинені і пізнавальні психічні процеси дитини (відчуття, сприймання, увага, уява, пам'ять і мислення). Якщо певні порушення у таких дітей усе ж зустрічаються, то вони в основному стосуються характеру дії її психічних процесів: вони проявляють астенічність: темп цих процесів порушується, стає більш повільним, що не може відобразитися на діяльності такої дитини. Проте, у випадку, якщо артикуляція звуків дитиною порушується, це призводить і до порушення / погіршення сприйняття цих звуків (А.Р. Лурія, Р.Є. Левіна, Л.Ф.Чистович, ін.) [91].

У дошкільників з порушеннями мовлення, як зазначають дослідники-науковці, формування різних навичок відбувається дещо повільніше. Їх рухи (від дрібної моторики до фізкультурних навичок) впродовж досить тривалого часу можуть бути неточними, незграбними, іноді – виникають зайві рухи, тобто їх моторика порушена. Ї у першу чергу це впливає на їх здатність малювати. На виконання дрібних рухів руками їм також потрібно більше часу, їх дії повільні та недосконалі, вони швидко втомлюють та потребують допомоги, не виявляючи власної наполегливості [80].

Граючись, а важливим фактором розвитку дитини дошкільного віку є саме гра, а в старшому дошкільному віці вона стає все більш деталізованою, рольовою, за правилами, відображаючи все більш складні події та різні відносини, побачені дитиною в житті, у грі виникають стосунки між дітьми, розвивають особистісні якості та властивості дитини, її воля, дитина з порушеннями мовлення віддає перевагу тому, щоб користуватися різними предметами, маніпулюючи ними. При цьому у такій грі з предметами дитина-логопат намагається відобразити добре знайомі їй способи дій з цими предметами, їх властивості, не вдаючись до іншого, до прикладу, уявного їх використання, власне, не зовсім граючись з ними, швидше, наслідуючи добре

відоме. Задуму в такій грі бракує, як і сюжету та відповідного йому вибору іграшок [54].

Науковці дійшли висновку, до дитині-логопату старшого шкільного віку властиво гратися як дитині з нормальним мовленнєвим розвитком більш раннього (молодшого дошкільного) віку.

При цьому дошкільники з мовленнєвими порушення хочуть спілкуватися зі своїми однолітками, проте здатні взаємодіяти з ними через спільну рухову активність (можуть разом з ними бігати, повзати, стрибати), або спостерігаючи за їх іграми, оскільки зазвичай не усвідомлюють сюжету гри ровесників.

Також вони віддають перевагу тому, щоб гратися самі, насправді мало взаємодіючи зі своїми однолітками чи одногрупниками у дитячому садку. Проте, як зазначають науковці, насправді група дітей-логопатів по відношенню до спільних ігор з іншими дітьми являють досить неоднорідну групу. Окрема діти цілком нездатні самостійно і без допомоги старших (вихователя) організувати гру. Тому вони лише безцільно бігають по кімнаті, виконуючи окремі, не пов'язані між собою дії, навіть не намагаючись тривалий час гратися з наявними в ній іграшками. А, граючись з іншими дітьми, лише наслідують і відтворюють їх дії та рухи, не розуміючи їх значення в грі [73].

Інша група дітей-логопатів можуть організувати власну гру з наявними в кімнаті іграшками, зосереджуючи на ній свою увагу. Проте така гра є простою, маніпулятивною, не сюжетною. Причому гратися дитина намагається мовчки, використовуючи іноді лише окремі елементи мовлення. Тоді як спроби вихователя перетворити таку гру на сюжетну не мають успіху, неефективні.

Граючись з іншими дітьми, така група дітей-логопатів зазвичай не називають свої дії з іграшками чи й самі іграшки, користуючись переважно невербальними засобами спілкування, зокрема, жестикулюючи. Використання мовлення – часткове й одиничне. Спонування вихователя таких дітей використовувати більше / інші іграшки стане доречним лише у випадку, якщо діти цілком розуміють значення сказаних слів і усвідомлюють, що саме можуть робити з іграшками [1].

Такі діти тривалий час граються з предметами, маніпулюють іграшками, тоді як сюжетну та рольову гру засвоюють дуже повільно та не до кінця, причому вона не повинна бути з дуже розгорнутим сюжетом. Якщо в процесі гри інші діти (без мовленнєвих порушень) прагнуть змінити сюжет гри, дитина-логопат досить швидко втрачає сюжетну лінію гри, порушуючи правила та роль, яку виконувала в грі. Тому зазвичай інші діти не пропонують дітям з мовленнєвими порушеннями головних ролей у своїх іграх: таким дітям не властиво тривалий час дотримуватися правил гри чи слідувати своїй ролі в ній, виконуючи послідовні дії, їх увага швидко відволікається і сконцентрувати її знову вони не можуть.

У результаті дослідження розвитку уваги у дітей з вадами мовлення Т.С. Овчиннікова [63] виявила специфіку цього процесу у таких дошкільників і вплив мовленнєвих порушень на продуктивність діяльності дошкільнят в умовах досить тривалого розумового навантаження. Закономірно, що науковець виявила недостатню стійкість і концентрацію їх уваги, схильність часто відволікатися на сторонні речі, які дитині видаються цікавими, що в цілому приводить до поганої організації її поведінки та узгодженості рухів. Такі діти нездатні до психологічної саморегуляції, допускають значну кількість помилок, виконуючи певне завдання. Проте, на думку науковця, проблеми з різними властивостями та характеристиками уваги у таких дітей залежать від характеру та інтенсивності мовленнєвого порушення, що необхідно враховувати у випадку логопедичної корекції мовлення дошкільника, використовуючи різні засоби.

Тому таким дітям властиво уникати спільних ігор, вони не розуміють її призначення, задуму та сюжету, віддаючи перевагу предметним діям, маніпулюючи різними предметами та іграшками. Крім того їх словниковий запас досить бідний, фонетичний і граматичний бік мовлення – порушені, тому вони не можуть висловити чітко свої думки чи переживання, навіть розуміючи правила за зміст гри. Проте, маючи крім мовленнєвих порушень також недостатньо розвинену пам'ять та нестійку увагу, вони не можуть гратися на

рівні з іншими дітьми, у спільні ігри, швидко втомлюються, не здатні досить швидко переключитися з одних виконуваних дій на інші.

А для дітей з таким мовленнєвим порушенням, як алалія, властива також затримка розумового розвитку, тому суть і задум гри, як і її правила можуть виявитися недоступними, особливо нової гри. Тому їх дії переважно наслідують дії інших дітей, а граючись, - вони лише маніпулюють різними предметами, нецілеспрямовано їх використовуючи [86].

У групі дітей з нормальним мовленнєвим розвитком такі діти почуваються відокремленими, самотніми, соціально дезадаптованими. Уникають, навіть вступаючи до гри з іншими дітьми, спілкування з ними, причому – навіть у тому випадку, коли на спеціальних заняттях вже засвоїли певні знання щодо вимовляння слів та сформували певні навички з утворення речень.

Зазвичай такі діти можуть гратися тільки під впливом, керівництвом і контролем дорослого (вихователя), початково – лише мінімально спілкуючись, входячи до гри та, особливо, ускладнюючи її, дуже поступово. При цьому варто наголосити, що положення дитини-логопата в групі однолітків значною мірою може залежати від ставлення до неї вихователя, того, як він представить її іншим дітям, як її оцінює.

До речі, науковець В.І. Селівестров [76] пропонує власний перелік рівнів фіксації дітей-логопатів на власній мовленнєвій проблемі:

1) нульовий рівень – дитина не фіксується на проблемі, власне, не відчуває її, не переживає як проблему, як певну неповноцінність серед інших дітей, тому вільно контактує з ровесниками та дорослими (вихователями, психологом), з мало знайомими людьми, не ображаються на зауваження;

2) помірний рівень: діти переживають свою проблему, проте намагаються не показувати цього зовні, маскують її, свої переживання, хитро приховуючи дефект. Проте, завжди пам'ятаючи про нього, вони не можуть не оцінювати все, що вони роблять, все, що їм вдається, враховуючи цей мовленнєвий недолік;

3) виражений рівень: дитина не просто пам'ятає про свій мовленнєвий дефект, а зосереджена, зафіксована на ньому, переживає його наявність, а свою поведінку та дії оцінюють через призму своїх проблем з мовленням, бояться говорити, у них з'являється хворобливий і нав'язливий страх висловлюватися [76].

Для дитини з мовленнєвими порушеннями досить ймовірним стає як те, що вона буде відкинута однолітками, що вони її не приймуть у свою групу, так і соціальної дезадаптації загалом. Вона не просто не вміє гратися з іншими дітьми, вона заважає їм гратися та спілкуватися, галасуючи та бігаючи без особливої мети, дуже голосна і рухлива.

Працюючи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, потрібно враховувати, що саме такі порушення можуть стати суттєвою передумовою навчальної неуспішності, проблем у стосунках та спілкуванні з одногрупниками, ровесниками та дорослими (вихователями, педагогами). Таким дітям потрібна цілеспрямована психолого-педагогічна, медична та логопедична допомога [78].

Отже, проблеми з мовленням, на думку науковців (С.Ю.Конопляста, Т.Б.Сак), пов'язується з такими самими проблемами у різних видах діяльності, зокрема, пізнавальній, та інших – всіх тих, що традиційно пов'язані з мовленням, що у кінцевому підсумку може / здатне спричинити й інші психологічні проблеми дитини. Зокрема, у дошкільника можуть розвиватися негативні та небажані риси характеру, занижується самооцінка, зростає рівень тривожності, яку дитина переживає практично постійно, особливо у випадках, коли їй потрібно з кимось говорити, з'являється страх мовлення, боязнь висловлюватися. У гіршому випадку проблеми дитини з мовленням можуть супроводжуватися окремими невротичними проблемами, логофобією тощо [34].

1.3. Особливості порушень мовлення у дошкільному віці

Дитина практично з моменту власного народження починає чути, а з

певного часу – і розрізняти звуки та шуми, з часом – саме мовні звуки, які забезпечують спілкування між людьми, передавання / отримання ними нової інформації, яку перетворюють на знання чи мотивацію діяти. Одною з перших дитина помічає інтонацію, з якою вимовлені слова, реагує на неї. З часом і дорослішанням – реагує на окремі, часто повторювані слова, розрізняє окремі звуки рідної мови. А приблизно в трирічному віці дитина уже здатна помітити неправильну вимову ровесників, критично ставлячись до чужого та власного мовлення – виправляє неправильності. Дитина поступово оволодіває мовленням, що в подальшому її розвитку служитиме показником (одним з суттєвих показників) її готовності до шкільного навчання [43].

Розвиток мовлення дитини – дуже складний психічний процес, який не варто зводити лише до відтворення дошкільником почутого. Для того, щоб говорити про достатній і адекватний віку дитини мовленнєвий розвиток, потрібно враховувати ступінь сформованості у неї відповідних знань і вмінь, що виявляються як у спілкуванні з ровесниками, так і з дорослими. Для того, щоб розвиток мовлення дитини відбувався закономірно та природно, дошкільника варто залучати до різних форм активності: гратися в ігри, відвідувати різні заняття, пробувати розв'язати різні проблемні чи конфліктні ситуації. В іграх діти спочатку обговорюють майбутні дії та ролі, планують те, що буде відбуватися, і лише потім – діють, граються. Мова при цьому розвивається у тісному зв'язку з розвитком мислення дитини, оскільки слово, як одиниця мови, є засобом мислення. Проте початково дитина майже всі слова розуміє дещо по-своєму, засвоюючи справжнє значення слова з дорослішанням. А, оскільки у дитини дошкільного віку найбільш розвинутим є наочно-образне мислення, то за кожним словом, яке використовує дитина, повинна уявлятися реальна річ [39].

Проте далеко не завжди дитині вдається адекватно опанувати мовлення та його використання. Як зазначають логопеди, недостатній рівень мовленнєвого розвитку може бути помітний / діагностований у більше, ніж половини від усіх дітей дошкільного віку – майбутніх школярів [90, с. 35-37], причому

логопедичні проблеми виявляються в середньому у 20 % дітей старшого дошкільного віку. Причому серед цих дітей третина має лише фонетичні порушення мовлення (вимови звуків), чверть – вади фонематичного боку мовлення, у біля 40 % дітей мовлення недостатньо розвинене в цілому, менше відсотка дітей демонструють у мовленні заїкання, проте усі вони стають першокласниками.

Мовлення дошкільника у своєму розвитку проходить такі основні етапи:

- перший: підготовчий – до однорічного віку дитини;
- другий: передшкільний – від року до трирічного віку дошкільника;
- третій: дошкільний етап – 3-7 років дитини;
- четвертий: шкільний етап – 7-18 років, до юнацького віку дитини.

При цьому науковці зазначають, що існують дві форми прояву мовлення людини: внутрішнє мовлення (внутрішній монолог) та зовнішнє мовлення [99].

Зовнішнє мовлення проявляється в усному та письмовому вигляді, а зовнішнє усне може бути монологічним (коли говорить одна особа) та діалогічним (коли говорять щонайменше двоє, спілкуються). Тоді як писемне мовлення – це мовлення графічно оформлене й організоване за допомогою букв і розділових знаків. З його допомогою людина передає цілком осмислену власні думки та інформацію, логічно побудовану, послідовно викладену. Проте цілком закономірно, що писемне мовлення має розвиватися на основі досконалого усного мовлення дитини, будучи тісно з ним пов'язане. Оскільки за умови вад усного мовлення писемне також отримує певні дефекти розвитку [21].

Крім того, мовленнєву діяльність загалом науковці схильні ділити на окремі фази. На першій з них у людина з'являється мовна / мовленнєва потреба, бажання висловити свою думку, почути та зрозуміти відповідь співрозмовника. Під час другої фази мовлення людина починає орієнтуватися щодо умов і ситуації спілкування: про що йде мова, навіщо все говориться, до кого адресоване повідомлення, де він знаходиться, який вид спілкування є домінуючим (до прикладу, це ділове, дружнє чи символічне спілкування). Від усіх цих обставин залежить мовленнєвий стиль і характер мовлення. При

цьому, перш, ніж щось сказати, озвучити, людина зазвичай формує думку у своєму внутрішньому мовленні. На третій фазі комунікації внутрішній монолог реалізується / проявляється у зовнішньому мовленні, у конкретних словах і фразах, реченнях. Тут мовлення повинне відповідати критеріям ефективного спілкування, висловлювання мають бути точними, повністю висвітлювати те, що співрозмовник хотів повідомити, водночас не надаючи надмірної і зайвої інформації, уникати двозначності у тлумаченні. Тут людина має якнайкраще повідомити свою думку, підібравши відповідні слова, щоб вони точно відображали те, що людина хотіла сказати [93].

Для того, щоб розвивати мовлення дітей дошкільного віку варто пам'ятати, що воно найбільш тісно пов'язане з мисленням, отже, потрібно розвивати і мислення дошкільника, і її комунікативні здібності. Мова тут імпліцитно йде про так звану мовну / мовленнєву компетенцію дитини, що передбачає знання нею мови, з одного боку, та вміння використовувати мовні правила та принципи побудови речень, з іншого. Це дає людині можливість у спілкуванні з іншими людьми та бажанні повідомити важливу для них інформацію, обирати найбільш доречні, інформативні слова за оптимальних умов спілкування. При цьому у дошкільному віці ця мовленнєва компетентність дитини стосується сформованості в неї двох умінь: слухати (розуміти) та говорити [77].

Мовлення є досить складною психічною функцією та особливістю суто людини. Розвиток мовлення тісно пов'язаний з розвиненістю мислительного процесу дитини, з адекватним розвитком інших психічних пізнавальних процесів, а також з нормальним розвитком рухової активності загалом та дрібної моторики у дитини. При цьому науковці наголошують, що відхилення у розвитку пізнавальних процесів, особливо дефіциту уваги та її властивості зосереджуватися на певному об'єкті і рухової сфери дитини-дошкільника здатні негативно позначатися на розвитку її мовленнєвої сфери.

Загальний недостатній розвиток мовлення дитини вважається складним порушенням її мовленнєвого розвитку, при виникненні якого виявляються не

лише проблеми вимови звуків і слів, але й вади словникового запасу дитини, у граматичній будові нею речень, узгодженні слів, зв'язному мовленні дошкільника в цілому.

Наукова лабораторія на чолі з Р.Є. Левіною [48] створили періодизацію різного розвитку та проявів дефектів мовлення, починаючи з цілковитої відсутності у дитини мовленнєвих засобів комунікації до цілком адекватних щодо віку дитини розвинутих форм мовлення лише з окремими вадами недорозвитку мовлення, що виражається у проблемах, що стосуються фонетики, лексики, синтаксису та граматики мовлення. У результаті дослідження науковці визначили три рівні дефективного мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку. При цьому можливий розвиток мовлення дитини від нижчого до вищого рівня діагностується за наявності / появи у дошкільника нових мовленнєвих здібностей і можливостей, коли збільшується та посилюється його мовленнєва активність і виникає бажання спілкуватися іншими дітьми.

Так, першому рівневі недостатньому мовленнєвому розвитку властива цілковита відсутність мовних засобів комунікації або їх число дуже обмежене. Словник дитини, яким вона активно користується у спілкуванні, містить обмежену кількість загальноживаних слів, які при цьому недостатньо чітко вимовляються, плутаючи звукові комплекси. Такі слова позначають лише цілком конкретні предмети чи явища, хоча й використовуються дитиною у різних значеннях (оскільки кількість слів обмежена). Значно більше, ніж словами, діти користуються при спробі щось пояснити невербальними засобами спілкування: мімікою, посмішкою чи жестами. Мовлення ж такої дитини позбавлене граматичних відносин, тому зрозуміле суто в певних конкретних ситуаціях [75].

Для другого рівня загального недорозвитку мовлення дитини характерна дещо більша мовна активність. Вона навчається говорити не окремими словами, а цілими, хоча й короткими, фразами, проте часто спроби говорити фразами не вдаються, і фрази виглядають перекрученими граматично та

фонетично. Проте словник дитини дещо збільшується, дитина вчиться використовувати слова, що належать до різних частин мови, хоча переважають іменники, прикметники та дієслова. Дитина навчається описувати картинку, відповідати на питання про те, що на ній зображене, проте більшість слів, навіть тих, що стосуються побаченого ними на картинці, вони ще не знають (зокрема, назв тварин, професій, квітів, одягу та меблів тощо). Страждає також і граматики. Слова в реченні не узгоджуються між собою. При цьому розуміння дитиною сказаного їй, звернених до неї слів ще неповне, оскільки як окремі слова, так і граматичні форми слів розрізняються таким дошкільником не завжди і недостатньо.

Третій рівень розвитку мовлення дитини визначається тим, що дошкільник навчається користуватися розгорнутим мовленням з використанням знайомих, повсякденних слів, при цьому дитина вже не допускає в ньому серйозних чи грубих помилок фонетичних, граматичних, лексичних. Тоді як багатьох інших слів дитина ще не знає, не використовує у мовленні. Так само недостатньо виявляється сформований категоріальний апарат мовлення дитини, зокрема, вона переважно використовує слова, що позначають предмети і дії: іменники та дієслова, тоді як прикметників вживає мало. Виникають проблеми і з граматичним оформленням речень. Дитина також недоречно вживає різні прийменники, які не допомагають узгоджувати їй сказане [87; 94].

Зазначимо також, що й вимова звуків дитиною не відповідає віку дошкільника, вона не розрізняє окремі звуки в структурі слова, навіть звучання окремих слів. Дитина говорить нечітко, подекуди – непослідовно, часто – не враховуючи причинно-наслідкові відношення між предметами і явищами й істотні якості та властивості предметів, зосереджуючись на очевидних. Часто у таких дітей зустрічається і порушення у функціонуванні артикуляційного апарату дитини: порушується м'язовий тонус у тій його частині, що стосується вимови звуків, а також дрібна моторика рук.

Порушення мовленнєвого розвитку дитини – насправді досить неоднорідний комплекс проблем, що стосуються вад мовлення дитини дошкільного віку, охоплюючи випадки від порушень звуковимови, що стосуються навіть заміни одного звуку іншим, до повної неможливості / нездатності зрозуміти зміст мовлення / сказаного. Причому окремі порушення вимовляння звуків можуть бути пов'язані з проблемами слухового сприйняття звуків, різними неврологічними проблемами, розумовими та фізичними вадами розвитку дитини. Науковці вважають, що такі різноманітні порушення мовлення властиві майже 50 % дітей дошкільного віку. Також порушення мовлення дитини може бути несамостійним захворюванням, а лише супутнім порушенням іншої проблеми розвитку дитини, зокрема, медичної [22].

При цьому дітям дошкільного віку з порушеннями мовлення чи іншими комунікаційними розладами може допомогти логопед, надаючи терапевтичні послуги самій дитині та водночас консультуючи вихователів щодо того, як оптимально працювати з дитиною в групі дошкільнят, як співпрацювати з її батьками, як консультувати їх, яку стратегію обрати для цього. Логопед може допомогти правильно зрозуміти і розтлумачити батькам структуру і особливості мовленнєвої вади дитини, причини її появи і розвитку, встановити, є вона первинною за походженням чи лише супутнім наслідком іншого психофізичного порушення в організмі дитини, щоб обрати оптимально ефективні засоби коригування проблеми, щоб підготувати дошкільника до навчання в школі.

Відповідно до результатів дослідження М.А. Александровської, п'ятирічні діти у 42 % випадків схильні замінювати *p* на *л* (а навпаки, *л* на *p* – лише у 9 % випадків), хоча з часом і дорослішанням дитини кількість таких випадків поступово зменшується. Тоді як *ш* на *с* у цьому самому віці замінюють 50 % дошкільників, ця кількість так само зменшується з поступовим дорослішанням дитини. Проте не всі діти зможуть цілком виправити свою вимову цих звуків [98].

Варто також зауважити, що для того, щоб позначити таку спотворену / переплутану вимову дитиною звуків (твердих і пом'якшених) логопедією введені міжнародні терміни. Вони такі:

- дефект у вимовлянні звука *p* – це ротацізм;
- дефект у вимовлянні звука *λ* – лямбдацізм (*λ*, *λ* – буква *λ* в грецькій азбуці);
- дефект у вимовлянні шиплячих та свистячих звуків (*з-с*, *ж-ш*, *ц*, *щ*, *ч*) – стигматизм (від «сигма» - буква *с* у грецькій абетці);
- дефект у вимовлянні звука *й* (йот, *j*) називають йотацізмом;
- дефект у вимовлянні звука *к* – каппацізм;
- дефект у вимовлянні звука *г* – гаммацізм;
- дефект у вимовлянні звука *х* – хітизм [34; 42].

Основними порушеннями у мовленнєвому розвитку дитини дошкільного віку науковці схильні вважати: заїкання, алалію, дислалію, ринолалію, дизартрію, дислексію, дисграфію, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення дитини (ФФНМ) та загальний недостатній розвиток (недорозвиток) мовлення дошкільника (ЗНМ). Результатом стають порушення у звуковикові, фонетичному оформленні мовлення, обмеженість словникового запасу дитини, порівняно з нормальним для віку, проблеми з граматичним оформленням речень, синтаксисом, нерозумінням значення слів, що пізніше можуть перерости у проблеми з розвитком монологічного мовлення дитини [48].

Розглянемо тлумачення цих мовленнєвих порушень науковцями.

Дислалія – це порушення звуковимови дошкільником слів, що не передбачає проблеми дитини зі слухом чи іннервацією мовленнєвого апарату дитини або з проблемами її розумового розвитку. Причини дислалії науковці бачать у неправильній будові артикуляційного апарату, негативних чинниках, що стосуються її народження та життя в молодшому віці, наслідуванні інших, психолого-педагогічній занедбаності, проблем у її пізнавальному розвитку [50].

Дислексія і дисграфія є проблемами, пов'язаними з писемним мовленням дитини. При цьому дислексія – це порушення читання, що проявляється у заміні, перестановці, пропуску (або додаванні зайвих) чи змішуванні / неправильному використанні схожих за звучанням чи написанням букв, нездатності поєднати їх у склади та слова, нерозумінні суті написаного (при цьому це ті самі помилки, які досить часто помітні іншим у зовнішньому, усному мовленні дитини), тоді як дисграфія – порушення писання / письма дитини, що проявляється у дитини з проблемами мовленнєвої компетенції, порушенням звуковимови. Причинами цих порушень можуть бути певні недоліки у розвитку відчуттів дитини, особливо слухових і зорових, що створює проблеми з розрізненням та впізнаванням букв і звуків, їх запам'ятовуванням та відтворенням, особливо це стосується вербальної інформації, пов'язаним з уважністю до них, осмисленням їх значення [50; 51].

Заїкання – це порушення, що стосується темпу та ритму мовлення дитини внаслідок появи судом у м'язах артикуляційного апарату дитини (губ, зубів, язика, піднебіння, голосових зв'язок) чи легенях дитини (проблеми з вдихом і видихом). При заїканні потік мовлення дитини часто переривається. Найчастіше заїкання помічають у дітей 5-ти чи 7-ми річного віку. Своєрідною протилежністю заїкання, на думку науковців, є надмірна балакучість дитини-дошкільника, коли вона майже безперервно та особливо не думаючи висловлює все, що прийшло до неї на розум, говорячи настільки швидко, що помилки у її мовленні (зокрема, пропуски букв, складів, заміна їх вимовляння простішими за артикуляцією звуками) можуть виникати і мимовільно [47].

Алалія є досить значною мовленнєвою вадою, недорозвитком мовлення дитини чи її повною його відсутністю, спричинена органічним ураженням центральної нервової системи, головного мозку дитини, його мовленнєвих центрів, що сталося до народження дитини або за перших трьох років дошкільника. Мовлення дітей з алалією розвивається пізніше, їх словниковий запас збіднений, звуковимова та граматична будова речень порушені [99].

На думку науковців, появу алалії можуть спровокувати різні причини, що впливали на дитину до народження (до прикладу, - внутріутробне інфікування, гіпоксія, травмування дитини тощо; хвороби матері дитини) чи можуть впливати на неї пізніше (родова травма, проблемні пологи, асфіксія новонародженого, ін.). Крім того, на прояви алалії здатні впливати хвороби, перенесені дитиною в ранньому віці: менінгіт, енцефаліт, черепно-мозкові травми, тощо.

Окремі науковці наголошують на спадковій схильності дитини до алалії.

Проте в підсумку на появу алалії у дитини дошкільного віку впливає цілий комплекс різноманітних причин та факторів [58].

Науковці виділяють такі основні види алалії:

- сенсорну алалію (імпресивну): проявляється як порушення аналізу та синтезу (створення) звуків мовлення, внаслідок чого дитина не може розуміти сказане оточуючими, хоча слух її при цьому не уражений; причиною цього порушення є також органічне ураження кори головного мозку (центру Верніке, мовно-слухового аналізатора);
- моторну алалію (експресивну) – у дитини не розвивається і не проявляється її власне мовлення, проте дитина може розуміти мовлення іншої людини (виявляють органічне ураження кори головного мозку у відділі мовно-рухового аналізатора), можуть також проявлятися немовні проблеми, неврологічні – розлади опорно-рухового апарату, слабка координованість рухів і дрібної моторики зокрема та порушення в діяльності та функціонуванні пізнавальних процесів дитини, загальмованості чи, навпаки, гіперактивності її поведінки; крім того ця алалія може бути аферентно-моторною та еферентно-моторною, залежно від того, де саме локалізується пошкодження головного мозку; причому при аферентно-моторній алалії дитина має порушену вимову звуків, заміну одних звуків – іншими, неможливість точно та чітко відтворити вимову слова; при еферентно-моторній алалії руйнується структура самого слова;

- сенсомоторну чи мотосенсорну (тобто змішану) алалію, в прояву якої один з компонентів переважає [53].

Ринолалія – патологічний наслідок анатоμο-фізіологічних дефектів (вроджених чи набутих) мовленнєвого апарату людини (неправильно функціонують носова порожнина та носоглотка, в результаті чого повітря проходить нетиповий шлях, що спотворює звуковимову), що проявляється у порушенні звуковимови (мовлення стає невиразним) та деформації тембру голосу та вимови в цілому. Цей мовленнєвий розлад вважається рідкісним, проте його діагностика має бути комплексною, щоб визначити вид ринолалії.

Зазначимо, що ринолалію найчастіше ділять на дві основні форми: відкриту ринолалію (повітря водночас рухається ротом і носом) та закриту (повітря проходить не носом, в якому є фізична перешкода цьому). Виділяють також змішану ринолалію як комбінацію вказаних форм [53].

Дизартрія – це порушення вимовляння слів у мовленні, у результаті чого мовлення дитини стає мало зрозумілим чи й цілком незрозумілим, оскільки звуки дошкільник вимовляє невірно, причому не якісь окремі звуки (як при дислалії), а всі звуки без винятку. Причиною такого мовленнєвого порушення вважають пошкодження тих центрів головного мозку людини, які відповідають за мовлення загалом чи ушкодження нервових шляхів, які передають нервові імпульси від мовного центру в головному мозку та в напрямку до нього. При цьому форма перебігу дизартрії визначається місцем пошкодження головного мозку. Це порушення мовлення дитини є досить поширеним у дошкільному віці. Зазвичай серед причин появи та прояву такого порушення науковці виділяють як проблеми, що виникли ще до народження дитини та під час вагітності матері, так і ті, що з'явилися у перші роки життя дитини. Досить часто дизартрія пов'язується з порушеннями рухової сфери дитини [87].

Науковці виділяють такі ступені перебігу цього порушення:

- 1) стертий (прихований) дефекти мовленнєвої сфери дитини виявляють тільки в результаті її обстеження фахівцем-логопедом;

2) дефекти мовлення наявні, проте мовлення дошкільника ще достатньо зрозуміле оточуючим;

3) дефекти проявляються настільки сильно, що мовлення дитини здатні зрозуміти лише ті близькі, які тривалий час перебувають у контакті з дитиною, тому звикли до такого мовлення і можуть його зрозуміти;

4) порушення мовлення дитини є настільки очевидними, що навіть близькі до неї люди не можуть повністю зрозуміти її [89; 90].

Зазначимо, що прояви різних форм дизартрії цілком залежать від місця ураження мозку. Так, в одних випадках, при одних пошкодженнях, дитина втрачає здатність використовувати в своєму мовленні довші слова чи речення, говорячи окремими словами чи словосполученнями, «спотикаючись» на кожному з них. В іншому випадку мовлення може стати дуже повільним зі своєрідною розстановкою наголосу. Голос може бути надто гучним чи надто тихим, гугнявим, дитина говорить «в ніс». Порушення також стосується ритму дихання дитини.

При цьому науковці (Р.Є. Левіна та В.К. Орфінська [53]) зазначають, що можна виділити кілька проявів, що стосуються розвитку та засвоєння дітьми фонетичного боку мовлення:

- легкому ступеню фонетико-фонематичного розладу мовлення дитини відповідає, з одного боку, правильний аналіз дошкільником звуків слова та структури слова, з іншого, - подекуди недостатнє вміння розрізнити окремі звуки;
- середньому ступеню прояву такого розладу відповідає недостатнє розрізнення дитиною групи звуків, тоді як артикуляція звуків у дошкільника в основному / переважно сформована; тобто, дитина говорить нормально, тоді ж, коли аналізує звуки слова, - допускає досить серйозні помилки;
- про глибокий ступінь фонематичного дефекту в розвитку мовлення дитини свідчить ситуація, коли вона «не чує» - не розрізняє звуків у слові, не здатна виявити їх співвідношення, не може виділити окремі звуки зі слова та назвати послідовність їх у слові.

У результаті діти або схильні замінювати складні для їх вимови звуки звуками з простішою артикуляцією, або в них помічається «дифузна артикуляція» окремих звуків і груп звуків, важких для вимови, або дитини використовуює різні звуки (які замінюють важкі для вимови) у різних словах, або ж спотворюється вимова дитиною лише окремих звуків.

При цьому науковці зазначають, що у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку можливо також виявити наявні проблеми з когнітивним їх розвитком, зокрема, з розвитком мислення, пам'яті й уваги, окремі недоліки діяльності перцептивних процесів загалом. Проте вчені (С.Конопляста, Р.Левіна, Л.Трофименко, Л.Журавльова, І.Мартиненко, О.Потапенко, Н.Чередниченко, Л.Андрусишина та багато ін.) наголошують, що група дошкільників із загальними проблемами в розвитку мовлення не є однорідною, оскільки в них по-різному розвинуті пізнавальні процеси, що в результаті свідчить про різні уявлення таких дітей як про світ в цілому, так і про себе в цьому світі. Однак в усіх них порушена (разом з вадами мовлення) комунікативна функція мови [83].

При цьому варто зазначити, що такі науковці, як І.А. Конєва та А.В. Белова виділяють три групи дітей з мовленнєвими порушеннями на сонові їх ставлення до цієї своєї проблеми [33].

1 група дітей – абсолютно не фіксовані на власному порушенні, вони просто не схильні помічати свої недоліки, не відчують також ніяких труднощів у мовленні чи спілкуванні з іншими дітьми. У них також цілком відсутні негативні емоційні переживання власного мовленнєвого дефекту, очевидно для них, у їх сприйнятті він не існує, все – як і має бути.

2 група дітей відчують певні труднощі у процесі спілкуванні з іншими дітьми / людьми, тому схильні уникати контактів, особливо з мало знайомими людьми, а, почавши все ж з ними спілкуватися, намагаються замаскувати свою проблему, акцентуючи увагу співрозмовника на іншому: покусують губи, розхитуються, покашлюють, повторюють окремі слова, намагаються говорити тихіше та повільніше тощо.

3-тя група дошкільників повністю та увесь час фіксуються на власних мовленнєвих проблемах, через що почуваються не лише емоційно виснаженими, але й постійно перебувають у напруженні. Вони також можуть відмовлятися спілкуватися, переживаючи тривожність і невпевненість у собі перед тим, як щось сказати, червоніють, можуть проявитися окремі судоми. Максимальним проявом того, що дитина цілком зафіксована на власному дефекті мовлення є прояв логофобічного мутизму (німота, замовкання через страх говорити) – повної відмови дитини говорити [33].

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ-ДОШКІЛЬНИКІВ

2.1. Опис методик, використаних в емпіричному дослідженні

У практичній / емпіричній частині нашого магістерського дослідження ми використовували комплекс взаємодоповнюючих методів і методик:

- психолого-педагогічне спостереження за дітьми;
- тест «Кактус» (проективну методику) М.А. Панфілова;
- проективну малювальну методику «Я в дитячому садку»;
- методику на визначення рівня розвитку комунікативних умінь дошкільників;
- методику для «Дослідження індивідуальних особливостей дитини», яка діагностує рівень тривожності дошкільників.

Коротко опишемо перелічені вище методики.

Тест «Кактус» М.А. Панфілова

Тест М.А. Панфілова «Кактус» призначений для діагностики стану емоційної сфери і переживань дитини, визначення агресивності (якщо вона наявна у досліджуваного), її спрямованість і силу прояву.

Опис дослідження.

Досліджувані отримують по аркушу паперу, простий олівець і кольорові олівці.

Досліджуваним дається така *інструкція*: «На аркуші паперу будь ласка намалуйте кактус, таку рослину, яку ви хочете намалювати, яку собі уявляєте!».

При цьому дитині не пояснюють додатково більш нічого. На малювання час для дитини не обмежується. Коли дитина завершить малюнок, дослідник проводить з нею бесіду, задаючи кілька питань.

Зміст бесіди:

1. Як ти думаєш, цей кактус домашній чи росте у природі?
2. Його можна безпечно, не вколовшись, торкнутися?
3. На твою думку, кактус хоче, щоб про нього піклуватися?
4. У твого кактуса є друзі чи сусіди?
5. Які саме рослини чи щось інше є його сусідом?
6. Коли кактус стане великим, чи щось в ньому зміниться, якщо так, то що саме?

Необхідно зазначити, що таку бесіду зі зрозумілих обставин і ситуації ми не проводили, хоча вона й передбачена методикою.

Інтерпретація результатів методики:

- ❖ про агресію дитини можна говорити, якщо: у намальованого кактуса наявні голки, вони довгі, гострі, агресивно стирчать, розташовані близько одна до одної;
- ❖ імпульсивність визначають такі ознаки: дитина сильно натискає на олівець, у результаті виходять досить короткі, переривчасті лінії;
- ❖ про егоцентризм дитини свідчать: непропорційно громіздкий малюнок, що знаходиться у центрі листа;
- ❖ невпевненість дитини і її залежність позначають: дуже маленький малюнок, розміщений внизу листка паперу;
- ❖ відкритість дитини, що межує з демонстративністю показують: виступаючі відростки намальованого кактуса, незвичність його форм;
- ❖ про обережність досліджуваного говорять: наявність зигзагоподібних ліній по контуру малюнка чи всередині нього;
- ❖ оптимізм дитини показує використання нею яскравих кольорів у малюнку;
- ❖ про тривогу / тривожність дитини свідчать такі ознаки малюнка: використання дитиною переважно темних (чорного) кольорів, присутність внутрішнього штрихування фігури, переривчасті лінії контуру;
- ❖ жіночність досліджуваного можна відзначити, якщо: на малюнку наявні квіти, прикраси, форми кактуса зображені м'якими, легкими лініями;

- ❖ про екстравертованість досліджуваного говорить наявність поряд з намальованим дитиною інших кактусів, інших рослин, квіток;
- ❖ про інтровертованість – зображення дитиною лише одного кактуса;
- ❖ прагнення домашнього / батьківського захисту помітне, якщо дитина намалювала кактус в горщику;
- ❖ про прагнення дитини до самотності говорить малювання нею кактуса, що росте в природі, без догляду.

Методика «Я в дитячому садку»

Проективну методику «Я в дитячому садку» ми використали, щоб виявити, як саме дитина сприймає / ставиться до свого перебування в дитячому садку. Потрібно сказати, що у дитячому садочку дитина до періоду шкільного навчання перебуває досить багато часу, тому на її ставлення до себе, що інших дітей, на формування її самооцінки у дошкільному віці переважно впливає ситуація її перебування та спілкування з дітьми та вихователями у дитячому садку.

При цьому як вихователям чи психологу дитячого садка, так і її батьків потрібно усвідомити, як дитина почувається у дитячому садку, як вона оцінює себе.

Тому ми запропонували дітям-дошкільникам цю проективну методику, намалювати себе у дитячому садочку. Часу багато це не займає, а для дітей буде цікавою грою таке малювання. Вихователь же може пізніше звертатися до намальованого, щоб ліпше розуміти своїх вихованців.

При цьому методика пропонує досліднику розділити малюнки дітей на три такі групи:

1. Дитина намалювала лише будинок, де знаходиться садочок.
2. На дитячому малюнку є не лише будівля, але й частково ігровий майданчик (присутні іграшки).
3. Дитина малює на аркуші себе в кімнаті дитячого садка чи на назовні від нього.

Зазначимо, що саме малюнки, що відносяться до першої групи, виявляють тривожність. Оскільки, якщо дитина не зображує нічого, окрім будинку, де розміщується дитячий садочок, це означає, що вона не сприймає його як свій, відокремлює себе від нього. Це, у свою чергу, свідчить, що перебування у садочку не сприймається дитиною позитивно, вона не вважає себе складовою того, що відбувається у дитячому садку.

Досить хорошою ознакою служить те, що дитина зображує себе, малюючи садочок. Це свідчить про те, що все те, що відбувається у садочку та з дитиною там має значення для неї. Проте потрібно також розглянути й інші зображення, зроблені дитиною / якщо вони є на картинці, а саме: чи малює вона інших дітей, свого вихователя, якісь іграшки?

Якщо вони зображені на малюнку, то такий малюнок, як і стан дитини, можна оцінювати позитивно: дитина вважає себе частиною садочка і тих стосунків, що в ньому у неї склалися. Зображені дитиною іграшки, процес гри з іншими дітьми – так само позитивна ознака. Отже дитина сформувала певні стосунки з іншими дітьми, упевнена в собі. Пізні додаткові зображені дитиною деталі (квіточки, дерева, пташки, метелики) свідчать про позитивне самопочуття дитини в садочку, в оточенні інших дітей.

Необхідно також зрозуміти, що хоче своїм малюнком сказати дитина, малюючи / або, навпаки, не малюючи вихователя. Безумовно, що зображення дитиною вихователя – в основному позитивний момент, це розуміння значимості його персони в садочку, повага до нього. Проте, якщо фігура вихователя розвернута від дитини, зображення не таке вже й позитивне. Тоді як сильне виділення дитиною рота вихователя, коли він відкритий, означає, що дитина сприймає вихователя як джерело агресивності.

Крім того, оскільки дитина отримала і кольорові олівці, аналізуються і кольори, які вона використала, зображуючи дитячий садок.

При цьому про позитивне сприйняття малюнка / садочка свідчить використання дитиною яскравих кольорів, теплих (оранжевий, відтінки

жовтого) і окремих (спокійних) «холодних» кольорів (голубого, синього, зеленого та його відтінків).

Тоді як червоний є свідченням не лише енергійності, але й агресивності, а темно-фіолетовий – тривожності та психічного й емоційного напруження.

Надмірне використання чорного та сірого, сильне натискання дитиною на олівці, також свідчать про підвищену тривожність дошкільника, є ознакою її негативних переживань.

Не варто також сприймати як діагностичний і аналізувати стереотипний, шаблонний малюнок, який дитина зображала раніше не раз.

Також зазначимо, що дії дитини під час малювання не варто коментувати чи вказувати на щось.

Методика «Дослідження індивідуальних особливостей дитини»

Методика «Дослідження індивідуальних особливостей дитини» використовується для діагностики такої особливості дошкільника, як його тривожності.

Ця методика текстова. Вона складається з 20-ти тверджень, які певною мірою описують характеристики дитини, які вона демонструє у своїй поведінці. Оскільки сам дошкільник не може тривалий час відповідати на такого типу методики, втомлюється, то на цю методику, описуючи поведінку дітей, відповідали вихователі дитячого садка. Оцінювання відбувалося так: якщо вихователь вважає певне твердження методики вірним, описуючи поведінку конкретної дитини, то ставиться плюс («+»), якщо воно невірне щодо поведінки дитини – то мінус.

У підсумку кількість плюсів додається, а мінуси – не враховуються, визначаючи загальний показник переживання тривожності дитиною:

15-20 балів – високий рівень тривожності дитини;

7-14 балів – середній показник рівня тривожності;

0-6 балів – низький рівень тривожності досліджуваного.

Методика визначення рівня розвитку комунікативної сфери дітей дошкільного віку

Методикою визначення рівня розвитку комунікативної сфери дітей дошкільного віку передбачається, що у дитячому садочку це повинен зробити вихователь, аналізуючи участь кожної дитини у спільних дитячих іграх. Варто звернути увагу на прояви активності дитини під час спілкування з однолітками протягом спільної гри. При цьому, чим більше дитина прагне спілкуватися з іншими дітьми, обговорюючи ігрові моменти, тим вищий рівень розвитку її комунікативних умінь.

Оцінювання комунікативної сфери дитини вихователем здійснюється в талах:

10 балів – дитина дуже активно, тобто постійно намагається з кимось з групи дітей спілкуватися, намагається втягнути інших до спільної гри.

9 балів – дошкільник виявляє активність, але переважно сам намагається брати участь в спільних іграх і розвагах.

8 балів – дитина активна, бере участь в спільних іграх, спілкується з іншими дітьми.

7 балів – дошкільник переважно активний, спілкується з іншими дітьми, грається з ними, проте не є ініціатором ігор.

6 балів – дитина ні активна, ні пасивна, якщо хто запросить його гратися – буде гратися, не покличуть – не буде гратися з іншими.

5 балів – дитина переважно проявляє пасивність, спілкується з іншими дітьми з групи, проте може і відмовитися гратися з ними.

4 бали – дитина більше пасивна, лише у тому випадку буде гратися з іншими, якщо інші чи вихователь його наполегливо будуть запрошувати.

3 бали – дитина проявляє переважно пасивність, в спільних дитячих іграх є більше спостерігачем, ніж їх учасником.

2 бали – дитина в основному проявляє замкнутість, грається сама, не реагуючи на спільні ігри інших дітей.

У результаті 10-8 балів відповідають високому рівню розвитку комунікативної сфери дитини, 7-5 балів – означають середній рівень розвитку комунікативних здібностей дитини, 4-2 бали – діагностують низький, недостатній рівень розвитку комунікативної сфери дитини.

2.2. Аналіз результатів дослідження та їх інтерпретація

Для реалізації мети роботи та виконання її завдань, а також для перевірки її гіпотези, ми провели емпіричне дослідження. Вибірка складала 34 особи – це діти-дошкільники, віком 5,4-6 років, з них 16 дівчаток, 18 хлопчиків. Вибірка була поділена на дві групи – першу (А, n = 18), до якої увійшли діти з типового дитячого садка та другу (В, n = 16), яку в цілому сформувала логопедична група дитячого садка, це дошкільники з порушеннями розвитку мовлення.

Дослідження проходило у декілька етапів.

Тест М.А. Панфілова «Кактус» призначений для діагностики стану емоційної сфери і переживань дитини, визначення агресивності (якщо вона наявна у досліджуваного), її спрямованість і силу прояву.

Опис дослідження.

Досліджувані отримують по аркушу паперу, простий олівець і кольорові олівці.

Досліджуваним дається така *інструкція*: «На аркуші паперу будь ласка намалуйте кактус, таку рослину, яку ви хочете намалювати, яку собі уявляєте!».

У методиці визначають та й аналізуються такі показники: проявів агресії дитини; її імпульсивність; егоцентризм; невпевненість дитини і її залежність;

відкритість дитини; обережність досліджуваного; оптимізм дитини; переживання нею тривоги / тривожності; жіночність досліджуваного; екстравертованість / інтровертованість досліджуваного; прагнення дитиною домашнього / батьківського захисту; бажання дитини самотності.

Результати цього етапу нашого дослідження представлені нижче, у таблицях 2.1а. та 2.1б.

Таблиця 2.1а.

Аналіз малюнків дітей за методикою «Кактус»

№	опитані	агр.	імп.	его	залеж	демо	потай	оптим	трив	жін	Е	І	зах	сам
1	Надя К.	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-
2	Ваня	+	+	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-
3	Саша	-	+	+	-	+	-	+	+-	+	+	-	-	+
4	Ніна	+	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	+	+
5	Таня	-	+	-	+	-	-	-	+-	+	-	+	-	+
6	Вероніка	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-
7	Богдан	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-
8	Назар	+	+	-	+	-	-	+	±	-	+	-	-	+
9	Настя Б.	-	+	-	+	+	-	-	+-	-	-	+	+	-
10	Настя А.	+	-	+	-	+	-	-	+	-	±	-	+	+
11	Катя	±	+	±	-	+	-	+	±	±	-	+	+	-
12	Н. Г.	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	+	+	-
13	Ліка	-	+	+	-	+	-	+	+	±	-	+	++	-
14	Яна	+	-	-	+	-	-	+	±	±	+	-	-	+
15	Оля	+	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+
16	Вова	+	-	+	-	+	-	±	±	-	-	+	+	-
17	Дана	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-
18	Стасик	-	+	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	+

Аналіз малюнків дошкільників за цією методикою групи А, типового дитячого садочка, показав:

- агресивність помітна на малюнках 10-ти дошкільників – це 55,55 % усієї вибірки, причому, частково агресивність проявляється лише в одній дитині (5,55%); тоді як агресивності немає у малюнках 8-ми дошкільнят – це 44,44 % усієї групи дітей; зазначимо, що діти з агресивною поведінкою відрізняються від інших високим прагненням до утвердження себе, до надмірного захисту власного Я, прагнуть доводити свою силу та перевагу над іншими, тоді як решта дітей стають для таких дітлахів лише засобом утвердження серед інших, поставивши себе над ними, та предметом порівняння із собою задля відчуття власної вищості;
- імпульсивність ми виявили на малюнках кактуса у 8 дошкільників (це 44,44 %), відсутні прояви імпульсивності – у 55,56 % дітей;
- егоцентризм виявився характерним шести (у 33,33 % вибірки), частково він властивий ще одній дитині (5,55 %), у решти досліджуваних цієї вибірки прояви егоцентризму не виявлені (у 61,11 %);
- залежними виявилися більшість дітей групи – 12-ро, що відповідає 66,67 %, не показана ця якість на малюнках 6-ти дошкільнят – це 33,33 %;
- демонстративність виявилася властивою вісьмом дошкільнякам – це 44,44 %;
- жодній дитині не властива потаємність, згідно зображення на їх малюнках;
- оптимістичність проявили у малюнках п'ятеро дітей (27,78 %), частково / ситуативно оптимістичними є двоє дітей – це 11,11 % вибірки, решта дітей оптимізм не схильні проявляти – 61,11 % групи;
- тривожність виявилася властивою 66,67 % дітей вибірки А, тобто більше половини, дві третини вибірки, частково тривожними є четверо дошкільників – 22,22 %, відсутня тривожність у меншості вибірки, двох малюків – у 11,11 %;
- жіночність певною мірою характеризує п'ять малюнків дошкільнят (це 27,78 %), у ще трьох виявлені часткові її прояви – у 16,67 % дітей;

- екстравертованість може бути властива шести досліджуваним (це 33,33 %), часткова екстравертованість властива одній дитині – 5,55 %; тоді, як інтровертованість виявлена у 11 дошкільників – це 61,11 % усієї вибірки А;
- прагнення домашнього захисту ми виявили у значної кількості дошкільників – у 12-ти дітей, що відповідає 66,67 % усієї вибірки; самостійності (граються насамоті) бажають лише восьмеро опитаних (44,44 % дітей).
- наочно ми проілюструвати результати цієї методики діаграмою (нижче):

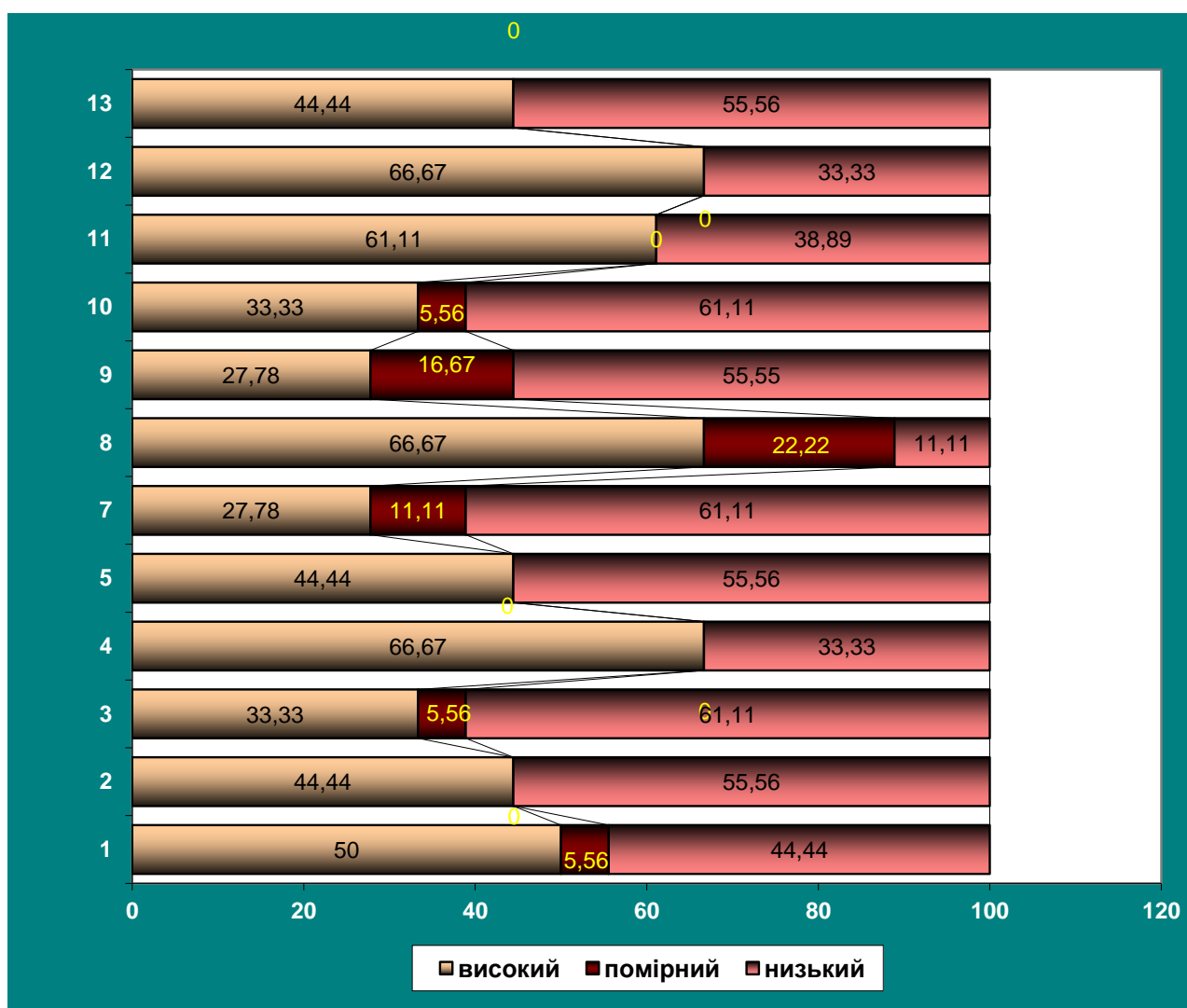


Рис.2.1. Відсоткові показники групи А за методикою «Кактус».

Далі ми будемо аналізувати малюнки за методикою «Кактус» другої вибірки дошкільнят, групи Б.

Ми спочатку представили їх у таблиці нижче.

Таблиця 2.16.

Аналіз малюнків дошкільників-логопатів за методикою «Кактус»

№	опитані	агр.	імп.	его	залеж	дем.	потай	оптим	трив	жін	Е	І	зах	сам
1	Дана Г.	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	±	-
2	Анна А.	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-
3	Андрій В.	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-
4	Марк Ч.	+	+	+	+-	+	-	-	+++	-	-	+	+	-
5	Славко	+	+	+	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-
6	Ніка С.	-	+	+	-	+-	-	-	-	-	-	+	+	-
7	Лера С.	-	+	±	+	+	-	-	++	-	-	+	++	-
8	Максим Л.	±	±	+	-	-	-	-	-	-	-	+	++	-
9	Микола О.	-	-	+	±	+	-	-	++	-	-	+	-	+
10	Максим К.	+	+	-	±	+	-	-	±	+	+	-	++	-
11	Олег Б.	+	+	+	+	+	-	-	±	+	-	+	+	-
12	Артур К.	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	++	-
13	Марк А.	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-
14	Таня М.	+	-	±	+	±	-	-	-	-	-	+	+	-
15	Саша М.	+	+	+	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-
16	Неля С.	+	+	±	±	-	-	-	±	-	-	+	+	-

За результатами методики «Кактус» у групі Б нами було виявлено:

- прояви агресивності у цій групі дошкільників ми виявили на малюнках 10-ти дітей – це у 62,5 % вибірки, відсутня агресивність у 4-х дошкільників – 25 % опитаних, проявляється частково в двох дошкільників (12,5 % вибірки);

- імпульсивність ми помітили на малюнках 12 дошкільників (це 75 % усієї групи), ще один опитаний проявляє часткову імпульсивність – 6,25 %, у решти вибірки вона взагалі відсутня – у 3 дітей (18,75 %);

- ми виявили також егоцентризм у переважної більшості дошкільників цієї групи – в 13-ти дошкільників – у досить значному ступені (81,25 %), ще у 2-х дітей – 13,33 % - егоцентризм проявляється лише частково; і тільки в одній дівчинки ця якість повністю відсутня (6,25 %);

- залежними, як виявилось за малюнками, є більшість цієї групи – 10-ро дошкільнят (62,5 %), ще четверо досліджуваних групи виявили, навпаки, схильність бути незалежними (25 %) і двоє дітей – до часткової залежності від інших (12,5 % вибірки);

- демонстративність проявляється в малюнках 8-ми дошкільнят (50 % вибірки), ще в одній дівчинки – у 6,25 % вибірки – лише частково, у решти опитаних – 7 (43,73 %) – демонстративність у малюнках загалом відсутня;

- потаємність і оптимістичність взагалі відсутні у малюнках дошкільників цієї групи;

- тривожність ми бачили на малюнках 6 дошкільників (37,5 %), у двох опитаних цієї групи вона лише часткова (12,5 %), у більшості дітей цієї групи прояви тривожності загалом відсутні (у 50 %);

- жіночність помітно проявляється лише у трьох дошкільників (18,75 %), цікаво, що двоє з них – це хлопчики (очевидно, з дуже м'яким характером);

- екстравертами виявилися лише 2-оє дошкільнят (12,5 %), тоді як значна більшість цієї вибірки є інтровертованими – чотирнадцять дітей, що складає 87,5 %;

- бажання домашнього / батьківського захисту виявляють також більшість дошкільників цієї групи, що можна вважати цілком закономірним і зрозумілим, – у 87,5 %; тоді як бути самостійним та гратися насамоті хочуть лише 12,5 % дітей цієї групи;

- можемо зробити висновок, що у даній групі Б в цілому наявні різні переживання, емоції, що проявляються в певний спосіб;

- наочно ми представили результати цієї групи за методикою «Кактус» на такій діаграмі:

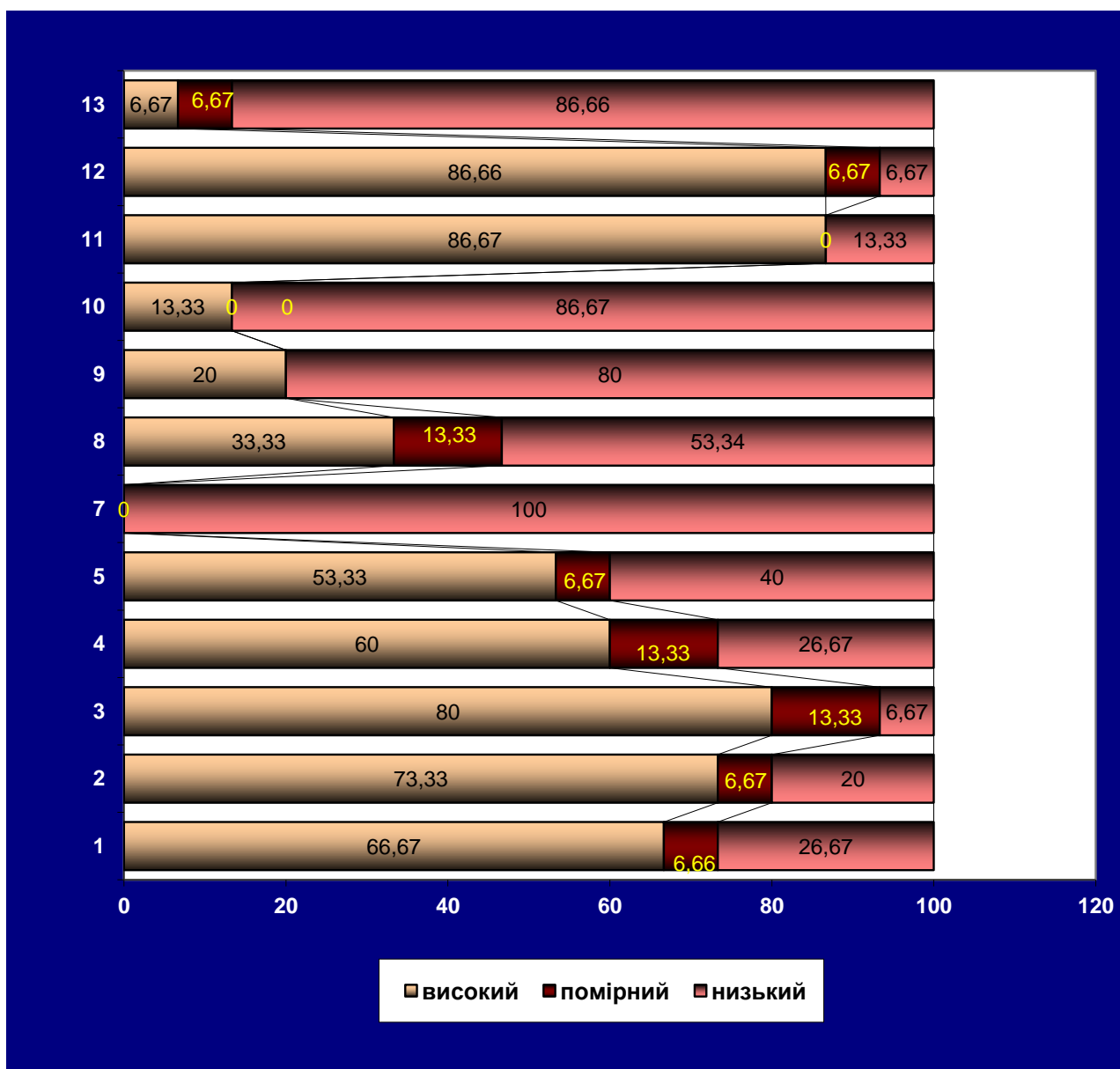


Рис.2.2. Відсоткові показники у групі Б за методикою «Кактус».

Наступною у нашому дослідженні використовувалася така проєктивна методика, як «Я в дитячому садку». З її допомогою ми хотіли перевірити, наскільки психологічно комфортно почуваються діти в дитячому садку. Адже там дитина, будучи дошкільником, перебуває в ньому досить тривалий час, тому на її ставлення до себе та до інших людей впливає саме дитячий садок і стосунки з іншими дітьми та вихователями, стиль їх виховання та ставлення до них.

При цьому як вихователям чи психологу дитячого садка, так і її батьків потрібно усвідомити, як дитина почувається у дитячому садку, як вона оцінює себе.

Тому ми запропонували дітям-дошкільникам цю проєктивну методику, намалювати себе у дитячому садочку. Часу багато це не займає, а для дітей буде цікавою грою таке малювання. Вихователь же може пізніше звертатися до намальованого, щоб ліпше розуміти своїх вихованців.

Малюнки намальовані дітьми на цю задану тему ми уважно проаналізували, представивши наші підсумкові результати в таблицях, окремо позначених для різних груп.

У результаті отримані показники ми занесли до двох послідовно розміщених нижче таблиць а та б.

Таблиця 3.2а.

Аналіз малюнків (характеру зображень) дітей за проєктивною методикою «Я у дитячому садку»

№	дитина	інші	вихователь	іграшки	ем. тон	Σ
1	+	-	-	-	±	-
2	-	-	-	-	-	-
3	+	-	-	+	-	-
4	+	+	-	-	-	-
5	+	-	-	±	-	-
6	+	-	-	+	-	-
7	+	-	-	-	+	-
8	+	-	-	-	±	-
9	+	-	-	+	-	-
10	+	-	-	+	±	±
11	+	-	-	-	±	-
12	+	+	-	+	+	+

13	+	-	-	-	+	-
14	+	-	-	-	+	-
15	±	-	-	-	-	-
16	±	-	-	-	+	-
17	+	-	-	+	-	-
18	+	-	-	+	±	±

Отже, розглянувши та проаналізувавши малюнки дітей, ми в результаті виявили:

- переважно усі дошкільники на малюнках зображали себе – це 17-ро осіб (94,44 %) дітей типового дитячого садочка, однак варто зазначити, що насправді позитивно себе схильні бачити у малюнках 83,33 % (15-ро) дошкільнят, двоє опитаних, а це 11,11 % усієї вибірки, очевидно, сприймаються себе не зовсім позитивно, ще одна дитина – це 5,56 % цієї вибірки бачить себе переважно в негативному світлі; в цілому цей результат можна відносно позитивно оцінювати, оскільки ми сприймаємо це як свідчення того, що ці діти схильні сприймати своє перебування в дитячому садку позитивно, а себе вважати його частиною, тобто вони не відділяють себе від садочка;

- і лише двоє дошкільнят (це 11,11 % - десята частина нашої вибірки) зобразили поряд із собою у садочку інших дітей; що, на нашу думку, може бути свідченням їх комунікабельності, відкритості до спілкування, бажання дружити, наявність у дитячому садочку тих, з ким вони дружать і люблять гратися, достатню близькість до самого садочка;

- цікаво і певною мірою показово, що жоден з дітей на своєму малюнку садочка не малювала вихователя: усі 100 % дошкільників цієї вибірки, – що є певним очевидним симптомом: ці діти вочевидь не дуже люблять власного вихователя, можливо, вони його достатньо «не знають», чи не розуміють, оскільки не схильні поєднувати його з дитячим садком, в якому перебувають;

- прикро, що дуже незначна кількість дошкільнят намалювали у садочку поряд із собою різні іграшки (це 44,44 % усієї вибірки), на нашу думку, це може означати, що переважна більшість опитаних цієї групи почувають себе у дитячому садочку досить незатишно;

- емоційний фон малюнків, який ми визначали за їх кольоровою гамою, яку застосували діти, зображуючи власний садочок, насправді різний: у 5-ти дітей (це 27,78 % вибірки) він переважно позитивний, отже, ці дошкільники використали у своїх малюнках кольори переважно теплої гами та / або холодні, проте досить спокійні (голубий, зеленуватий, синій) і це є свідченням того, що вони в цілому позитивно сприймають свій дитячий садок; ще у 5-ти дошкільників він неоднозначний (частково – позитивний, частково – негативний); у решти опитаних, це 8-ро дітей, що складає 44,44 % усієї вибірки А, переважаючим є негативний емоційний фон їх зображень дитячого садочка, отже щось у садочку викликає таке їх ставлення;

- коротко підсумовуючи сказане вище у цілому, варто зазначити, що, відповідно до наших оцінок малюнків дитячого садка, у значної кількості дошкільнят можна говорити про переважно негативне їх ставлення до дитячого садочка, недостатньо позитивне його сприйняття, – це у 83,33 % дітей вибірки, лише в одній досліджуваній дитині ставлення до дитячого садка можна вважати умовно позитивним – у 5,56 % вибірки; у решти, двох дітей (11,11 %), - можна діагностувати лише частково позитивне ставлення / сприйняття садочка;

- очевидно, на нашу думку, причина ситуації може бути не стільки у самому дитячому садочку, і навіть не у групі дошкільників, а у їх вихователі, який почувається занадто відстороненим від дітей, можливо, - вищим, і в нас склалося таке враження, що діти – самі по собі, а вихователька, хоч і разом з ними, але дещо окремо.

Отримані нами результати дослідження малюнків за тією ж методикою логопедичної групи дитячого садочка ми відобразили у такій таблиці, розміщеній нижче:

Таблиця 2.2б.

**Аналіз малюнків дітей за проективною методикою
«Я у дитячому садку»**

№	дитина	Інші діти	вихователь	іграшки	ем. тон	Σ
1	+	-	-	-	±	+
2	+	-	-	-	-	-
3	+	-	-	-	-	-
4	+	-	-	-	±	±
5	+	-	-	-	-	-
6	+	-	-	-	±+	+
7	+	-	-	-	+	±
8	+	-	-	-	-	-
9	+	-	-	-	+	±
10	+	-	-	-	+	+
11	+	-	-	-	-	-
12	+	+	-	-	+	+
13	+	-	-	-	-	-
14	+	-	-	-	-	-
15	+	-	-	-	-	-
16	+	-	-	-	-	-

Проаналізувавши зображене на малюнках дошкільнят-логопатів, ми дійшли таких основних висновків:

- усі 100 % дітей цієї групи на своїх малюнках намалювали себе, однак позитивним ми схильні вважати лише 7 з усіх зображень – це 43,75 % дошкільників цієї вибірки, решта малюнків дітьми себе швидше відносяться до негативних чи переважно негативних зображень – це 56,25 % цієї групи;
- тільки одна дитина намалювала іншу дитину, очевидно – друга, поряд із собою на малюнку садочка (6,25 %), решта – 93,75 % - зображали на

малюнку лише себе, це, на нашу думку, є свідченням досить поганої / слабкої взаємодії дошкільнят в цій групі – очевидно, у дитини відсутні в групі ті, кого вона могла б назвати другом;

- так само цікаво і показово, що жодна дитина цієї вибірки, як і попередньої групи, не зобразила на своєму малюнку свого вихователя;
- ніхто з дітей-логопатів не малював іграшки – не думаємо, що для дитини з наявними в неї мовними проблемами вони менше цікаві, ніж для дітей без таких проблем, чи їм може бракувати часу гратися, не виключено, що цих іграшок у цій групі так багато, що досліджувані не могли обрати, які саме з них намалювати;
- варто також зазначити, що емоційний тон малюнків цих дітлахів переважно негативний – зокрема у 8-ми, половини групи, дітей (50 %): тут у малюнках переважають такі кольори, як: чорний, коричневий, сірий, фіолетовий (це відбувається навіть у зображенні дітьми квітів чи дівчатками – свого плаття), - ще у 4-х дошкільників (чверті усієї групи, 25 %), у решти, трьох дошкільнят-логопатів, що становить 18,75 % цієї вибірки, емоційний тон малюнків частково позитивний;
- у цілому, аналізуючи зображене на малюнках, можемо підсумувати, що у більшій частині досліджуваних цієї групи – 8-ми (50 % вибірки) – переважає негативне ставлення до дитячого садочка, вони сприймають його досить негативно, лише в одного дошкільника ми виявили досить позитивне сприйняття дитячого садка – це 6,25 % вибірки, у решти – 7-ми дошкільників-логопатів – 43,75 % - воно досить неоднозначне, або ж зі сприйняттям дитячого садка вони досі не визначилися.

Методика «Дослідження індивідуальних особливостей дитини», яку ми провели наступною, використовується для діагностики такої особливості дошкільника, як його тривожності.

Ця методика текстова. Вона складається з 20-ти тверджень, які певною мірою описують характеристики дитини, які вона демонструє у своїй поведінці. Оскільки сам дошкільник не може тривалий час відповідати на такого типу

методики, втомлюється, то на цю методику, описуючи поведінку дітей, відповідали вихователі дитячого садка. Ця методика текстова. Вона складається з 20-ти тверджень, які певною мірою описують характеристики дитини, які вона демонструє у своїй поведінці. Оцінювання вихователями тривожності своїх вихованців відбувалося так: якщо вихователь вважає певне твердження методики вірним, описуючи поведінку конкретної дитини, то ставиться плюс («+»), якщо воно невірне щодо поведінки дитини – то мінус.

При оцінюванні результатів користуємося такими показниками:

15-20 балів – високий рівень тривожності дитини;

7-14 балів – середній показник рівня тривожності;

0-6 балів – низький рівень тривожності досліджуваного.

Отримані за результатами цієї методики показники занесені нами відповідно до таблиць а і б.

Таблиця 3.3 а.

Показники переживання тривожності старшими дошкільниками

№	бали	рівень
1	8	с
2	10	с
3	3	н
4	7	с
5	0	н
6	2	н
7	0	н
8	1	н
9	1	н
10	0	н
11	8	с
12	4	н

13	0	Н
14	3	Н
15	1	Н
16	3	Н
17	0	Н
18	4	Н
Середній показник - 3,06 балів		Н

Отже, аналіз результатів методики, представлених у цій таблиці свідчить:

- у переважної більшості дошкільників з групи А виявлено низький рівень переживання ними тривожності, згідно оцінок їх вихователя, - це у 14-ти дітей з типового дитячого садочка, що складає 77,78 % цієї групи дошкільників;
- у решти респондентів, 22,22 % усієї вибірки, ми діагностували за допомогою вихователя середній рівень показника тривожності, тобто, на переконання їх вихователя, насправді тривожні дошкільники у даній групі зовсім відсутні;
- середній показник тривожності у даній вибірці становить 3,06 балів, а це відповідає показнику низького рівня тривожності.

Далі ми будемо аналізувати результати вибірки Б за цією ж методикою, де тривожність своїх вихованців також визначали їх вихователі.

Таблиця 2.3 б.

Рівні прояву тривожності старших дошкільників-логопатів

№	бали	рівень
1	0	Н
2	0	Н
3	10	С
4	4	Н

5	0	н
6	1	н
7	9	с
8	0	н
9	0	н
10	0	н
11	0	н
12	0	н
13	2	н
14	2	н
15	0	н
16	1	н
Середній показник		
1,8125		н

Аналіз результатів, представлених у цій таблиці, показує:

- у більшості дітей з групи Б, так само, як і в попередній вибірці, виявлений низький показник рівня особистісної тривожності – це у чотирнадцяти дошкільників, що відповідає 87,5 % усієї цієї вибірки; що, на нашу думку, можна вважати досить сприятливим фактором у вихованні та розвитку дітей-логопатів;

- у решти дітей цієї вибірки, двох, вихователями визначений середній рівень показника тривожності – це у 12,5 % досліджуваних;

- середній показник рівня тривожності по даній вибірці також становить 1,8125 балів, що відповідає показнику низького рівня тривожності цієї вибірки загалом, проте цей показник дещо нижчий, ніж середній показник у попередній А вибірці;

- варто також звернути свою увагу на відносно незвичний, як видається, факт: діти вибірки Б, логопати, згідно оцінки їх вихователя, виявилися дещо

менш тривожними, ніж діти типового дитячого садка, їх однолітки, у яких відсутні порушення мовлення, - можливо, справа тут у дещо різному ставленні вихователів зокрема та дорослих в цілому до дітей, які вивчалися у цьому магістерському дослідженні, а також з боку їх батьків і родичів, у тому психологічному кліматі, який панує як у їх сім'ях, так і в дитячих дошкільних установах, які діти відвідують, відчуваючи ставлення до них;

• наочно третій етап нашого дослідження ми проілюстрували такою спільною для обох досліджуваних нами груп діаграмою:

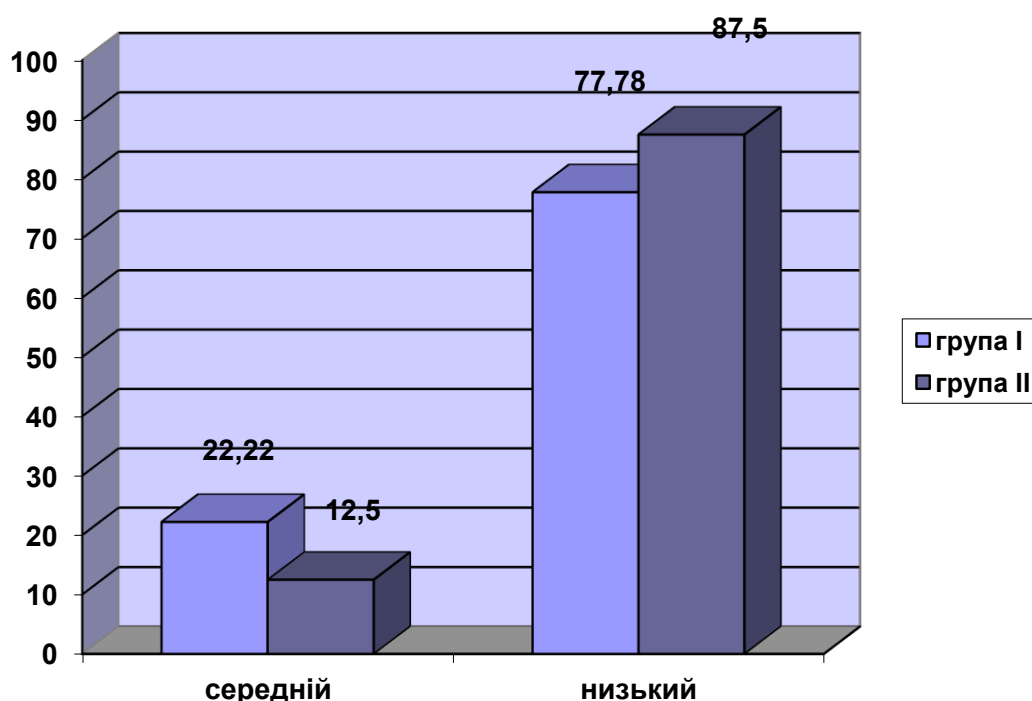


Рис.3.3. Рівні переживання тривожності дошкільниками (у %)

Методикою визначення рівня розвитку комунікативної сфери дітей дошкільного віку, яку ми використали наприкінці дослідження, передбачається, що у дитячому садочку це повинен зробити вихователь, спостерігаючи за дітьми й аналізуючи участь кожної дитини у спільних дитячих іграх. Варто звернути увагу на прояви активності дитини під час спілкування з однолітками протягом спільної гри. При цьому, чим більше дитина прагне спілкуватися з

іншими дітьми, обговорюючи ігрові моменти, тим вищий рівень розвитку її комунікативних умінь.

Оцінювання комунікативної сфери дитини вихователем здійснюється в талах:

10 балів – дитина дуже активна.

9 балів – дошкільник виявляє активність, але переважно сам намагається брати участь в спільних іграх і розвагах.

8 балів – дитина активна.

7 балів – дошкільник переважно активний.

6 балів – дитина ні активна, ні пасивна.

5 балів – дитина може проявляти пасивність.

4 бали – дитина більше пасивна.

3 бали – дитина проявляє переважно пасивність.

2 бали – дитина в основному проявляє замкнутість.

На наступному етапі цієї методики ми поділили результати, отримані дітьми за цією методикою на три рівні прояву комунікативних умінь досліджуваних: високий, якому відповідають 8-10 балів, набраних дитиною; середній – 5-7 балів, отриманих дошкільником від вихователя, та низький – 2-4 бали, які дитині поставив вихователь за вміння спілкуватися з іншими дітьми.

Отже, кінцеві дані представлені нами у наступних двох таблицях.

Таблиця 2.4.а

**Рівні розвитку комунікативних умінь /
комунікативної сфери дошкільників**

№	опитані	бали	рівень
1	Надя К.	5	с
2	Ваня	5	с

3	Саша	7	с
4	Ніна	4	н
5	Таня	10	в
6	Вероніка	8	в
7	Богдан	10	в
8	Назар	8	в
9	Настя Б.	9	в
10	Настя А.	8	в
11	Катя	8	в
12	Н. Г.	6	с
13	Ліка	9	в
14	Яна	7	с
15	Оля	8	н
16	Вова	8	в
17	Дана	8	в
18	Стасик	7	с
середня		7,5	в/с

Аналізуючи показники за таблицею 2.4.а, ми виявили:

- що більшість дошкільників типового дитячого садочка мають високий рівень розвитку комунікативної сфери загалом та комунікативних умінь і навичок зокрема, це 10-ро дітей, що відповідає 55,56 % усієї цієї вибірки. Отже, їх вихователь оцінила трьома найвищими балами, спостерігаючи за їх поведінкою в іграх у групі дошкільників, у спілкуванні з іншими дітьми; вони відносно легко спілкуються з іншими дітьми групи та організують самі різні ігри, наполегливо залучаючи до них своїх однокласників;
- ще 6-ть дошкільників цієї вибірки (це 33,33 % від усіх) отримали від виховательки середні бали за розвиток у них комунікативної сфери, тобто у них

ми діагностували середні рівні розвитку комунікативних умінь і навичок, які вони успішно застосовують, граючись з іншими дітьми групи та спілкуючись з ними;

- і лише у двох (11,11 % дітей цієї вибірки) вихователь помітила окремі проблеми зі спілкуванням та розвитком у них комунікативної сфери. Ці діти віддають перевагу тому, щоб гратися самими, не бажаючи брати участь у спільних іграх інших дітей, граються переважно з предметами.

Наочно ви відобразили результати цього етапу нашого дослідження на такій круговій діаграмі:

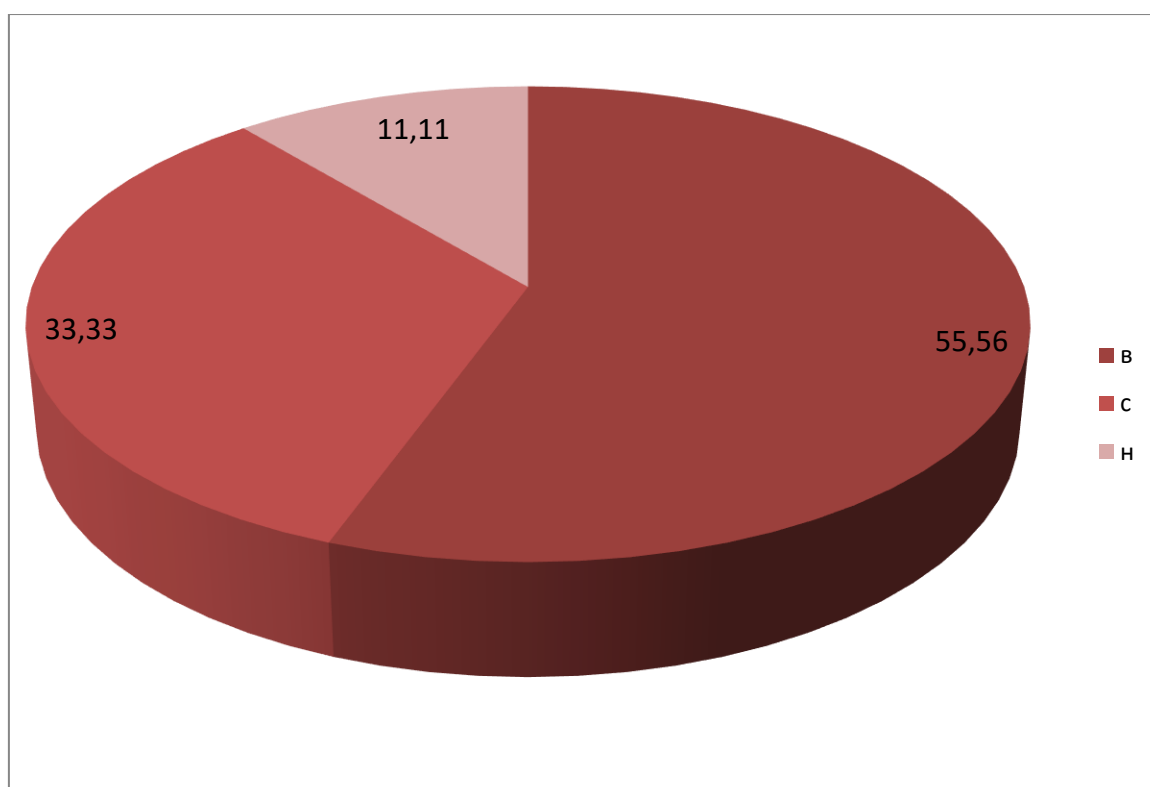


Рис.2.3а. Показники розвитку комунікативної сфери дошкільників

Далі ми звернемося до аналізу результатів цієї методики у другій групі, вибірці Б.

Зазначимо, що отримані нами результати представлені у таблиці.

Таблиця 3.4 б.

Рівні розвитку комунікативних умінь /

комунікативної сфери дошкільників

№	опитані	бали	рівень
1	Дана Г.	9	В
2	Анна А.	9	В
3	Андрій В.	4	Н
4	Марк Ч.	7	С
5	Славко	9	В
6	Ніка С.	8	В
7	Лера С.	6	С
8	Максим Л.	9	В
9	Микола О.	9	В
10	Максим К.	9	В
11	Олег Б.	9	В
12	Артур К.	9	В
13	Марк А.	8	В
14	Таня М.	7	С
15	Саша М.	9	В
16	Неля С.	6	С
середня		8,0625	В

Аналіз таблиці 2.4.б, де представлені результати за цією ж методикою групи дітей-логопатів, дозволяє зробити такий висновок:

- у цій вибірці, як і в попередній, більшість дітей, незважаючи на проблеми з мовленням, вміють і люблять спілкуватися та організовувати спільні ігри, активно залучаючи до цього й інших дітей групи, це 11-ти (68,75 % від усієї вибірки);

- ще у 4-х (25 % загалу) дітей діагностовано середній рівень розвитку комунікативної сфери, тобто вони люблять гратися з іншими дітьми та

спілкуватися з ними, проте проявляють дещо меншу активність, порівняно з тими дітьми, в кого виявлений високий рівень розвитку здатності спілкуватися;

- і лише одна дитина-логопат, на думку їх виховательки, має проблеми з встановленням і розвитком ігрових стосунків з іншими дітьми, недостатньо залучена також до міжособистісного спілкування з ними (6,25 % вибірки), віддаючи перевагу тому, щоб гратися самому, розвиток її комунікативної сфери можна визнати недостатнім і таким, що потребує корекції, враховуючи подальше навчання в школі;

- тобто, за результатами розвитку комунікативної сфери обох груп дошкільників, на перший погляд, суттєва різниця між досліджуваними вибірками дітей відсутня;

- додамо, що ми проілюструвати результати цієї групи дітей-дошкільників такою діаграмою:

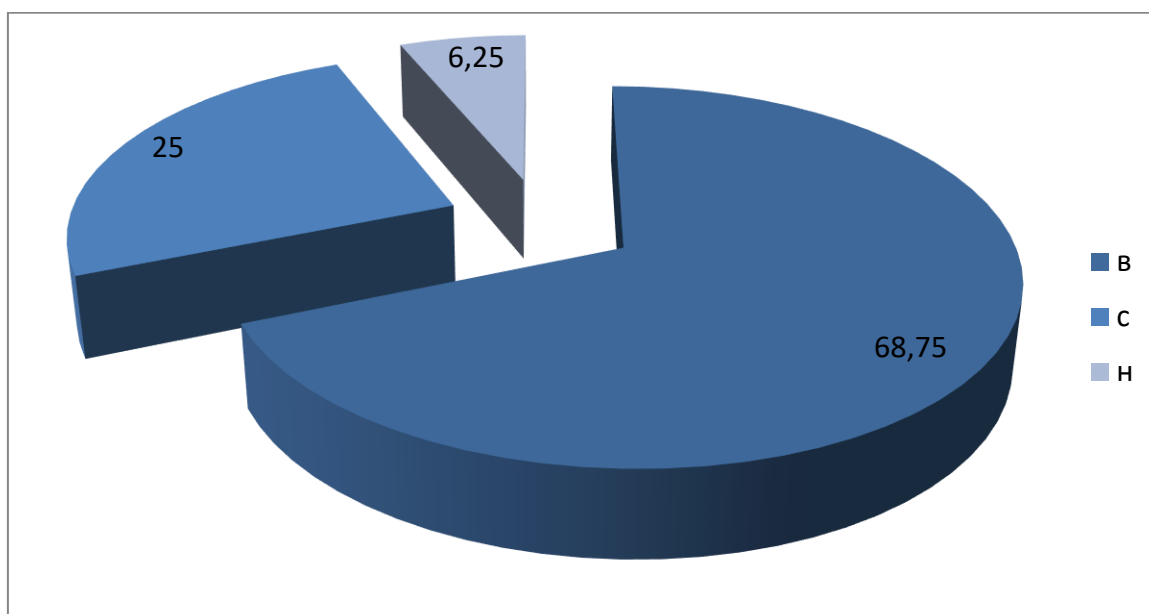


Рис.2.3.б. Рівні розвитку комунікативної сфери дітей групи Б (у %).

На підсумковому етапі нашого дослідження ми провели комп'ютерний аналіз результатів нашого дослідження методом математичної статистики, з використанням U-тесту Манна-Уїтні. У результаті ми отримали показники статистично значимої відмінності між цими вибірками. А саме:

- ❖ імпульсивність, егоцентризм, прагнення домашнього / батьківського захисту або бути самостійним; статистично значимо більше

проявляється у групі Б, дітей-логопатів, порівняно з групою А – дітей з типового дитячого садочка, і рівень достовірності даних більший від 0,05 % (p [від 0,00004; до 0,049]);

❖ отже діти з проблемами мовлення дещо більше проявляють егоцентричність та бажання захисту, що, як ми переконані, достатньо закономірно – значимі для дітей старші проявляють підкреслену увагу до таких дітей, водночас будучи до них більш поблажливими, що позитивно сприймаються дітьми-логопатами;

❖ в той же час оптимістичність, комунікабельність та тривожність, навпаки, статистично значимо проявляються частіше у групі А, типових дошкільнят, з таким самим рівнем достовірності показників – 0,05 % (p [0,0007; 0,023]);

❖ можемо підсумувати, що старші дошкільники, які ходять до типового дошкільного закладу і не мають мовних порушень, певною мірою більше, ніж діти з мовленнєвими порушеннями, проявляють оптимістичність і комунікабельність, в них ліпше розвинута комунікативна сфера (власне, це зрозуміло), проте вони також виявляються дещо більш тривожними, не виключено, тому, що старші, зокрема вихователька та батьки, більш вимогливі до них, порівняно з дітьми-логопатами.

ВИСНОВКИ

Період дошкільного віку є дуже важливим віковим етапом у розвитку та майбутній життєдіяльності дитини, у розвитку її особистості, крім того, це дуже насичений емоційно та подіями час її життя. На цьому етапі психічний і особистісний розвиток дитини відбуваються дуже інтенсивно, причому – в безперервному контакті особистості дитини із зовнішнім світом та дорослими. У дошкільному віці формується нова, порівняно з попереднім віком, ситуація психосоціального розвитку дитини, у цей період роль провідної діяльності дошкільників отримує гра, під час якої діти навчаються, наслідують старших, опановують різноманітні види діяльності, зазначимо, що саме в цей період виникають і важливі психічні новоутворення у психосоціальній та індивідуально-особистісній сферах розвитку дитини, активізується розумовий розвиток дошкільника, поступово формується його готовність до майбутнього шкільного навчання.

У дошкільному віці розвиваються всі пізнавальні процеси, що забезпечують розумовий розвиток дитини: увага, пам'ять, уява та саме мислення. Цілком закономірно, що розвиток мислення у дітей дошкільного віку залежний / співвідносний з розвитком їх вміння висловлювати свої думки, з розвитком їх мовлення.

Розвиток мовленнєвої сфери у дошкільному віці відбувається дуже активно; дитина поступово засвоює свою рідну мову, щомісяця збільшуючи свій словниковий запас. Вона спілкується, використовуючи мову, вдосконалює своїх мовленнєві уміння та навички. Крім того, діти молодшого дошкільного віку, говорячи, користуються переважно простими реченнями, іменниками та дієслова, рідше – сполучниками та простими прикметниками, хоча з дорослішанням – починають вживати і складні речення.

Проте, опанування дітьми мовленнями – процес індивідуальний за характером, тобто таке засвоєння дошкільниками мовлення не є однорідним: хтось із них це робить швидше і легше, для когось іншого це може стати

проблематичним.

Зазначимо, що пізнавальний і особистісний розвиток дитини відбуваються не просто одночасно, вони взаємозалежні. Проте пізнавальний / розумовий розвиток дитини дещо випереджає, особливо у дитячому віці, її особистісний розвиток. Тобто розвиток особистості відбувається дещо повільніше і завершується пізніше, ніж розумовий розвиток дитини.

Проблеми з мовленням, на думку науковців, пов'язується з такими самими проблемами у різних видах діяльності, зокрема, пізнавальній, та інших – всіх тих, що традиційно пов'язані з мовленням, що у кінцевому підсумку може / здатне спричинити й інші психологічні проблеми дитини. Зокрема, у дошкільника можуть розвиватися негативні та небажані риси характеру, занижується самооцінка, зростає рівень тривожності, яку дитина переживає практично постійно, особливо у випадках, коли їй потрібно з кимось говорити, з'являється страх мовлення, боязнь висловлюватися. У гіршому випадку проблеми дитини з мовленням можуть супроводжуватися окремими невротичними проблемами, логофобією тощо.

Розвиток мовлення дитини – дуже складний психічний процес, який не варто зводити лише до відтворення дошкільником почутого. Для того, щоб говорити про достатній і адекватний віку дитини мовленнєвий розвиток, потрібно враховувати ступінь сформованості у неї відповідних знань і вмінь, що виявляються як у спілкуванні з ровесниками, так і з дорослими. Для того, щоб розвиток мовлення дитини відбувався закономірно та природно, дошкільника варто залучати до різних форм активності: гратися в ігри, відвідувати різні заняття, пробувати розв'язати різні проблемні чи конфліктні ситуації. В іграх діти спочатку обговорюють майбутні дії та ролі, планують те, що буде відбуватися, і лише потім – діють, граються. Мова при цьому розвивається у тісному зв'язку з розвитком мислення дитини, оскільки слово, як одиниця мови, є засобом мислення. Проте початково дитина майже всі слова розуміє дещо по-своєму, засвоюючи справжнє значення слова з дорослішанням. А, оскільки у дитини дошкільного віку найбільш розвинутих є наочно-образне

мислення, то за кожним словом, яке використовує дитина, повинна уявлятися реальна річ.

Основними порушеннями у мовленнєвому розвитку дитини дошкільного віку науковці схильні вважати: заїкання, алалію, дислалію, ринологію, дизартрію, дислексію, дисграфію, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення дитини (ФФНМ) та загальний недостатній розвиток (недорозвиток) мовлення дошкільника (ЗНМ). Результатом стають порушення у звуковикові, фонетичному оформленні мовлення, обмеженість словникового запасу дитини, порівняно з нормальним для віку, проблеми з граматичним оформленням речень, синтаксисом, нерозумінням значення слів, що пізніше можуть перерости у проблеми з розвитком монологічного мовлення дитини.

Проведене нами емпіричне дослідження за проблемою магістерської роботи дозволяє зробити такі основні висновки:

- прояви агресивності помітні у 55,55 % вибірки А; імпульсивність ми виявили на малюнках 44,44 % дошкільників; егоцентризм виявився характерним 33,33 % цієї вибірки; залежними виявилися більшість дітей групи А – 66,67 %; демонстративність виявилася властивою 44,44 % вибірки А; оптимістичність проявили у малюнках 27,78 % дітей; тривожність виявилася властивою 66,67 % дітей вибірки А; екстравертованість може бути властива 33,33 % досліджуваним; тоді, як інтровертованість виявлена у 61,11 % усієї вибірки А; прагнення домашнього захисту ми виявили у значної кількості дошкільників – у 66,67 % усієї вибірки; самостійності бажають лише 44,44 % дітей;

- у вибірці Б прояви агресивності ми виявили на малюнках 62,5 % вибірки, що більше, ніж у вибірці А; імпульсивність ми помітили на малюнках 75 % усієї групи; ми виявили егоцентризм у переважної більшості дошкільників цієї групи у 81,25 %; залежними, як виявилось за малюнками, є більшість цієї групи – 62,5 %; демонстративність проявляється в малюнках 50 % вибірки; потаємність і оптимістичність відсутні у малюнках дошкільників цієї групи; тривожність ми помітили на малюнках 37,5 % вибірки Б; екстравертами

виявилися лише 12,5 % дошкільнят; бажання домашнього / батьківського захисту виявляють також більшість дошкільників цієї групи, 87,5 %;

- позитивно себе схильні бачити у малюнках 83,33 % дошкільнят; показово, що жоден з дітей на своєму малюнку садочка не малювала вихователя; емоційний фон малюнків у 27,78 % вибірки переважно позитивний, ще у 44,44 % вибірки А, переважаючим є негативний емоційний фон їх зображень дитячого садочка;

- можна говорити про переважно негативне ставлення дітей вибірки А до дитячого садочка, у 83,33 % дітей вибірки;

- дошкільнята-логопати, усі 100 % дітей цієї групи, намалювали себе; жодна дитина цієї вибірки, не зобразила свого вихователя; емоційний тон малюнків цих дітлахів переважно негативний – зокрема у 50 % дітей вибірки; у більшій частині досліджуваних цієї групи – 50 % вибірки – переважає негативне ставлення до дитячого садочка;

- у переважній більшості дошкільників з групи А виявлено низький рівень переживання ними тривожності - це у 77,78 % цієї групи дошкільників;

- у більшій частині дітей з групи Б, так само, як і в попередній вибірці, виявлений низький показник рівня особистісної тривожності – у 87,5 % цієї вибірки; діти вибірки Б, логопати виявилися дещо менш тривожними, ніж діти типового дитячого садка;

- більшість дошкільників типового дитячого садочка мають високий рівень розвитку комунікативної сфери загалом та комунікативних умінь і навичок зокрема, це 55,56 % усієї цієї вибірки;

- у вибірці Б, як і в попередній, більшість дітей вміють і люблять спілкуватися та організовувати спільні ігри, активно залучаючи до цього й інших дітей групи, це 68,75 % усієї вибірки Б; результатами розвитку комунікативної сфери обох груп дошкільників, на перший погляд, суттєва різниця між досліджуваними вибірками дітей відсутня.

Підсумовуючи результати нашого дослідження зазначимо, що мета роботи досягнута, а гіпотеза дослідження підтверджена.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: АСТ: Астрель, 2007. 224 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Дошкільне виховання. 1999. № 1. С. 6-38.
3. Бейлинсон Л.С. Типы и причины речевых нарушений. Школьный логопед. 2007. № 5. С.23-29.
4. Беккер К. П., Совак М. Логопедия. М.: АСТ, 2002. С. 11-23.
5. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія методика навчання дітей рідної мови: Підручник/ за ред.А.М. Богуш. К.: Вища шк., 2007. 542 с.
6. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. С. 17-26.
7. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного возраста. М.: АСТ: Астрель, 2009. 127 с.
8. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов пед. вузов. М.: Владос, 2007. 704 с.
9. Волховская Т.Н. К вопросу о содержании учебного курса «Логопсихология». Специальная психология. 2005. № 3-4. С. 5-6.
10. Волховская Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития. М.: Эксмо, 2003. 306 с.
11. Волховская Т.Н. Логопсихология: пути становления и развития. Специальная психология. 2007. № 3. С. 13.
12. Выготский Л.С. Мышление и речь. Выготский Л.С. Собр. соч. М.: Эксмо, 2002. Т. 2. С. 320- 361.
13. Выготский Л.С. Основы дефектологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.koob.ru/vigodsky_v_l/osnovi_defectologii.
14. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2004. 512

с.

15. Глистина И.А. Особенности эмоционального развития дошкольников с общим недоразвитием речи . Практическая психология и логопедия. 2006. № 5. С.30-35.

16. Громова О.Е. Признаки речевых нарушений в раннем возрасте. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. № 4. С. 24–32.

17. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». Освіта. 1993. № 44-46. С. 5.

18. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник / Поніманська Т.І. К.: Академвидав, 2006. 456 с.

19. Дубова Н.В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР. Логопед в детском саду. 2006. № 3. С.36-38.

20. Дудьев В.П. Невербальная коммуникация и её развитие у дошкольников с общим недоразвитием речи в системе коррекционно-педагогического воздействия . Практическая психология и логопедия. 2007. № 1. С.17-21.

21. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 2002. С. 55-60.

22. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011. 288 с.

23. Жукова Н.С., Балобанова В.П. Малыш учится говорить. От рождения до трех лет. СПб.: Издательский Дом «Нева», 2006. 96 с.

24. Журавльова Л. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 1. С. 101–107.

25. Заброцький М М.. Основи вікової психології. Тернопіль, 2003. С. 45-46.

26. Закон України «Про дошкільну освіту» . Дошкільне виховання. 1998. № 2. С. 3-8.

27. Закон України «Про освіту». Освіта України. № 14. 1991. С 3-6.
28. Зимняя И.А. Лингвopsихология речево́й деятельности. М.: Академия, 2001. 429 с.
29. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда (Коррекционная педагогика). М.: Гуманит. Центр «Владос», 2008. 208 с.
30. Калягин В.А. Логopsихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. М.: Академия, 2007. 320 с.
31. Кислова Т.Р. Воспитателям и родителям о речевом развитии дошкольников 3-4 лет. Начальная школа: Плюс до и после. 2005. № 10. С.37-41.
32. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с речевой патологией. Логопед в детском саду. 2006. № 6. С.4-7.
33. Конева И.А., Белова А.В. Психологические особенности общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями речи. Современные проблемы науки и образования. Академия Естествознания. 2014. № 3. С. 660–668.
34. Конопляста С.Ю., Сак Т.Б. Логopsихология : навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
35. Концепція дошкільного виховання в Україні. К.: Освіта, 1993. 16 с.
36. Концепція мовної освіти 12-річної школи. Українська мова і література в школі. 2002. № 2. С. 4-10.
37. Концепція спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні . Дефектологія. № 1. 1996. С. 2-14.
38. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов / Под общ. ред. М.А. Поваляевой. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 189 с.
39. Крилова Л.М. Про спадкоємність у мовленнєвій роботі вихователя і логопеда дитячого садка. Дефектологія. № 1. 1978. С. 57-62.
40. Крилова Л.М. Про спадкоємність у мовленнєвій роботі вихователя і логопеда дитячого садка. Дефектологія. № 2. 1978. С. 62-68.
41. Лалаева Р.И. Методические рекомендации по логопедической диагностике. Диагностика нарушений речи у детей и организация

логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. СПб.: Питер, 2002. С. 16-26.

42. Лалаева Р.И. Теория речевой деятельности : хрестоматия / Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Т.А. Титов. СПб., 2000. 413 с.

43. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2003. 144 с.

44. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: АСТ, 2003. 369 с.

45. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Наука, 2006. 308 с.

46. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. редактор Н.В.Ярцева. М.: Сов.энциклопедия, 1990. 685 с.

47. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. С. 17-29, 89-100.

48. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. 269 с.

49. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: Навчальний посібник. К.: ЦНЛ, 2003. С. 15-18.

50. Логопедия: метод. наследие: пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов: в 5 кн. / под ред. Л.С. Волковой. М. : Владос, 2007. Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. 2007. 479 с.

51. Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Дефектология»/ Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой. М.: Просвещение, 1989. 528 с.

52. Лубовский В.И., Валявко С.М. Что такое «логопсихология»? Специальная психология. 2007. № 13. С. 20-23.

53. Ляпидевский С.С., Гриншпун Б.М. О классификации речевых расстройств. Расстройства речи у детей и подростков. М.: Просвещение, 1969.

С. 3-11.

54.Максаков А.И., Тумакова Г.А. Учите, играя. М.: Эксмо, 2003. С. 157-185.

55.Малытко. Програма виховання дітей дошкільного віку. К.: НДІ педагогіки України, 1991. 198 с.

56.Мастюкова Е.М. Дефекты речи и их происхождение. Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей / Под ред. Т.А. Власовой. М.: АПН СССР, 1985. С. 73 - 95.

57.Матросова, Т.А. Совместная работа логопеда и воспитателя в группах для детей с нарушениями речи. Логопедия. 2007. № 4. С. 35-37.

58.Машковська Т. Обстеження дітей із загальним недорозвитком мовлення . Дефектолог. 2008. № 2. С. 7-21.

59.Методика определения уровня развития коммуникативной сферы у дошкольника URL: <https://psylist.net/praktikum/00171.htm>.

60.Мухина В.С. Детская психология. СПб.: Питер, 2002. 515 с.

61.Настольная книга логопеда / Сост. Зуева Л.М., Шевцова Е.Е. М.: АСТ: Астрель, Профиздат, 2005. 400 с.

62.Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 192 с.

63.Овчинникова Т.В. Логопедичний режим ДОП як умова ефективної корекції мовлення дітей. Логопед. № 3. 2008. С.100-103.

64.Основы логопедии: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. М.: Просвещение, 1989. 223 с.

65.Основы специальной психологии: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Эксмо, 2002. 305 с.

66.Основы теории и практики логопеда / Под ред. Р.Е. Левиной. М.: Мысль, 2008. С.7-30.

67.Парамонова Т.В. Из опыта работы с неговорящими детьми. Логопед.

2006. № 3. С. 60-63.

68. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т.В. Воловец. М.: Институт общегуманных исследований, 2002. 256 с.

69. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 208с.

70. Програма розвитку, навчання та виховання «Дитина в дошкільні роки». 2-ге вид. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2004. 268 с.

71. Ромусик М.И. Психолого-педагогическое изучение детей с общим недоразвитием речи. *Логопед в детском саду*. 2007. № 2. С.18-21.

72. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 2001. С. 256-385.

73. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. С. 72-110.

74. Сафонов О.В. Коррекционно-педагогическая работа по активизации речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи. *Логопед в детском саду*. 2006. № 6. С.48-53.

75. Сафонов О.В. О проблеме активизации речевой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи. *Логопед в детском саду*. 2006. № 4. С.29-34.

76. Селивестров В.И. Игры в логопедической работе. М.: Эксмо, 2007. 209 с.

77. Семёнова И.С. Современные подходы к созданию условий для коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи. *Логопед в детском саду*. 2007. № 4. С.54-58.

78. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией. М. : Классикс стиль, 2003. 160 с.

79. Специальная педагогика. Том 2. Общие основы специальной педагогики / Под ред. Н.М. Назаровой и др. М.: Академия, 2008. 405 с.

80.Тарасун В.В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи (Теоретичне обґрунтування) . Дефектологія. 2007. № 4. С. 3-11.

81.Тишина Л.А., Кузахметова Г.Р. Влияние словарной работы на развитие связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Логопедия. 2007. № 2. С.59-63.

82.Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно: система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. М.: «Гном и Д». 2001. 140 с.

83.Трофименко Л. Новий зміст навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III ступенів. Дефектологія. 2007. № 3. С.34-40.

84.Туманова Т.В. О словообразовательной компетенции детей с общим недоразвитием речи . Логопед в детском саду. 2006. № 5. С.17-19.

85. Федорович Л.О. Умови оволодіння рідною мовою дітьми дошкільного віку . Дошкільна освіта. 2009. N 4 (26). С.46-54.

86.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Обучение на занятиях : обучение и воспитание детей с ФФН. Логопедия. 2008. № 3 (июль-сентябрь). С. 30-35.

87.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. М.: Абрис-пресс, 2004. 224 с.

88.Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание». М.: Просвещение, 1989. 239 с.

89.Хватцев М.Е. Логопедия: В 2 книгах. Книга 1. М.: Владос, 2010. 272 с

90.Хватцев М.Е. Логопедия: В 2 книгах. Книга 2. М.: Владос, 2009. 293 с.

91.Хрестоматия по логопедии: в двух томах. Т.2. / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 1997. 60 с.

92.Черкасова Е. Воспитание речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи . Дошкольное воспитание. 2006. № 11. С.65-75.

93. Чернова Т.В., Лебеденко И.Ю. Организация взаимодействия логопеда с родителями старших дошкольников с ОНР. Дошкольная педагогика. 2007. № 2. С.48-51.

94. Чиркина Г.В., Лагутина А.В. Планирование логопедического занятия в группе детей с ФФН. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. № 4. С. 14-20.

95. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. М.: АСТ, 2008. 313 с.

96. Шведова И. Формирование фонематического восприятия и звукового анализа у дошкольников с общин недоразвитием речи. Дошкольное воспитание. 2007. №5. С. 71-77.

97. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія «Соціально-педагогічна». Випуск VII / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співак. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. 420 с.

98. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психол. тр. Москва; Воронеж: МОДЭК, 1995. С. 60-77.

99. Юдіна О.В. Методичні рекомендації щодо організації логопедичної роботи в центрі реабілітації дітей-інвалідів. URL: www.krok.org.ua/files/File/Rehabcentre/Met_logo.htm