

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

**На правах рукопису**

**УДК 316.614-053.4-056.264**

**Лемещук Марина Анатоліївна**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ  
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В  
ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**13.00.03 – корекційна педагогіка**

**Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник –  
Демченко Ірина Іванівна,  
доктор педагогічних наук, доцент**

**Умань – 2017**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПИТАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ....</b>	<b>11</b>
1.1. Сутність поняття «соціалізація» у контексті сучасних науково-педагогічних ідей .....	11
1.2. Характеристика дітей із загальним недорозвиненням мовлення у спеціальній психолого-педагогічній літературі .....	31
Висновки до першого розділу .....	53
<b>РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....</b>	<b>55</b>
2.1. Методика дослідження соціалізованості дітей старшого дошкільного віку в дошкільних установах: критерії, показники, інструментарій .....	55
2.2. Характеристика рівнів соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в умовах дошкільного навчального закладу ....	77
Висновки до другого розділу .....	92
<b>РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....</b>	<b>96</b>
3.1. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення.....	96
3.2. Реалізація педагогічних умов, що сприяють успішній соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення.....	114
3.3. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи.....	138
Висновки до третього розділу.....	151
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>154</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>157</b>

## ВСТУП

Одним із пріоритетних напрямів розвитку національної системи освіти є пошук ефективних шляхів включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в освітнє середовище, їхню соціалізацію, провідні механізми яких забезпечує мовленнєва діяльність.

Державні програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Діти України», Національна стратегія розвитку освіти України у 2013-2021 роках, Закон України «Про дошкільну освіту», «Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р.», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, 2006, зміна освітянської парадигми, масштабність та гострота соціальних, економічних, культурних проблем потребують піднесення пріоритету суспільного дошкільного виховання, формування в суспільстві розуміння важливості ранніх етапів життя людини як найвідповідальнішого періоду її соціального становлення. Орієнтація дошкільної освіти на забезпечення повноцінного соціального розвитку дітей вимагає урахування особливостей соціалізації на різних етапах дошкільного дитинства. У зв'язку з цим дошкільному навчальному закладу відводиться особлива роль – стати провідною соціальною інституцією соціалізації, що забезпечує створення відповідної педагогічної допомоги дітям дошкільного віку у процесі соціалізації, спрямовує на розвиток соціально та індивідуально значущих рис особистості та її успішне функціонування як суб'єкта власної життєдіяльності у суспільному довіллі.

Проведені численні дослідження, присвячені вивченню різних аспектів соціалізації особистості, представлені у сучасних концепціях соціалізації особистості (Н. Голованова, Н. Заверико, І. Зверева, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко); соціально-психологічних аспектах соціалізації з урахуванням вікових особливостей (В. Абраменкова, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, О. Леонтєв, В. Мухіна, А. Петровський,

Т. Рєпіна, Д. Фельдштейн); соціально-педагогічних засадах проблеми з урахуванням нової соціокультурної ситуації (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, В. Болгаріна, Т. Василькова, М. Галагузова, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, С. Литвиненко, Л. Міщик, Л. Новікова, А. Рижанова, С. Хлеб'їк, Л. Штефан, в ситуації стресу (С.L.Hanson) тощо. Однак, у вітчизняній спеціальній педагогіці та психології досліджень, присвячених вивченню питань соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, вкрай недостатньо. Хоча за останні роки українськими вченими-дефектологами виконані дослідження, пов'язані з розвитком соціальної поведінки дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Ю. Бистрова, Віт. Бондар, О. Глоба, А. Душка, К. Островська, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, М. Супрун, В. Тарасун, І. Татьянчикова та ін.), але питання цілеспрямованого формування у них соціальних компетенцій залишається поза увагою науковців та практиків.

Серед дітей із різними видами психофізичних порушень фіксується значне збільшення чисельності дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку – загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Сучасні стратегії реформування освіти створюють необхідні передумови до активної інтеграції дітей із ЗНМ у загальноосвітній простір, тому постає потреба всебічного вивчення цієї нозології дітей як з метою подальшої розробки ефективних методів діагностики та корекційної допомоги, так і їх соціалізації.

У сучасних наукових дослідженнях висвітлено проблему вивчення мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Так, формування звуковимови досліджували Ю. Пінчук, О. Правдіна, Ф. Рау, М. Савченко, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.; збагачення словника – І. Дмитрієва, О. Винокур, Н. Січкачук, Т. Філічева, Т. Швалюк, М. Шеремет; формування граматично правильного мовлення – І. Дмитрієва, Л. Єфіменкова, Н. Жукова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, З. Ленів, Г. Ляміна, Н. Манько, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, та ін.; навчання виразного, творчого, образного мовлення – О. Бор'як,

Л. Журавльова, Н. Ільїна, С. Конопляста, З. Ленів, І. Марченко та ін.; зв'язного мовлення – І. Марченко, Н. Савінова, Є. Соботович, Т. Ткаченко, Т. Філічева, М. Шеремет та ін.

У працях психологів, логопедів О. Боряк, Н. Ільїної, Р. Лалаєвої, З. Ленів, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомової, Н. Савінової, Н. Січкачук, Є. Соботович, Л. Спірової, В. Тищенко, Л. Трофименко, Г. Чиркіної, М. Шеремет, В. Ядешко та зазначено, що головним показником рівня розвитку дитячого мовлення у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема загальним недорозвиненням мовлення, є комунікативні вміння. Дослідженню міжособистісних стосунків у групі дошкільників із ЗНМ присвячені праці О. Слінько.

Проте, не зважаючи на увагу вчених до розвитку мовлення дітей із ЗНМ, проблема їх соціалізації у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу не була предметом спеціального дослідження. На відміну від дітей із типовим розвитком, в яких у процесі спілкування формується мовленнєва діяльність, опосередкована системою мовних знаків, у дітей із ЗНМ накопичуються лише окремі мовленнєві дії та окремі мовні знаки. Тому, загальне недорозвинення мовлення у дітей старшого дошкільного віку ускладнює процес соціалізації, спричиняє суттєве обмеження активності в спілкуванні, сприяє виникненню психологічних особливостей, призводить до соціальної дезадаптації дітей.

Таким чином, соціальна значущість означеної проблеми, її недостатня науково-теоретична і методична розробленість зумовили вибір теми дослідження: **«Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано згідно з науково-тематичним планом кафедри спеціальної освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

«Психолого-педагогічний супровід формування життєвої компетентності дітей з порушенням мовлення». Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 6, від 30.02.2012 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3, від 27.03.2012 р.).

**Мета** дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати загальну та спеціальну психолого-педагогічну літературу щодо висвітлення поняття «соціалізація»; визначити сутність процесу соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах.

2. Визначити та обґрунтувати критерії, показники та охарактеризувати рівні соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

3. Дослідити особливості прояву соціального становлення старших дошкільників із ЗНМ.

4. Обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах.

**Об'єкт дослідження** – процес соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в освітньому середовищі дошкільного навчального закладу.

**Методологічною та теоретичною основою дослідження** стали: сучасні концепції соціалізації особистості (Н. Голованова, Н. Заверико,

І. Зверєва, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко); концепція соціалізації осіб із особливими освітніми потребами (І. Бех, Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Єременко, К. Островська, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, І. Татьянчикова, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.); про специфічну структуру цілісного дефекту при ЗНМ (Н. Васільєва, Т. Волковська, О. Корнєв, О. Мастюкова, Є. Соботович, Т. Фотєкова та ін.); положення про сутність та формування соціальних компетенцій (Г. Беліцька, Н. Білоцерковець, Н. Калініна, Ю. Ємельянов, Л. Коломийченко та ін.); нормативні показники й критерії мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення (А. Богущ, О. Боряк, Н. Пахомова, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.); теоретичні і практичні засади мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (А. Богущ, Н. Гавриш, Н. Горбунова, К. Крутій, Л. Калмикова, М. Лісіна, Н. Луцан, І. Луценко, Г. Ніколайчук, Н. Пахомова, Т. Піроженко, Н. Савінова, М. Шеремет та ін.).

**Методи дослідження:**

*теоретичні:* аналіз, систематизація та узагальнення даних загальної й спеціальної психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження з метою визначення теоретико-методичних засад і основних підходів для виявлення особливостей та умов соціалізації дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення;

*емпіричні:* діагностичні (спостереження, бесіда, тестування, анкетування) з метою вивчення стану соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах; педагогічний констатувальний та формувальний експеримент з метою визначення рівнів соціалізації у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та перевірки ефективності впровадження педагогічних умов їх соціалізації в дошкільних закладах;

*статистичні:* кількісна та якісна обробка отриманих у процесі експерименту результатів для визначення їх достовірності та надійності;

методи математичної статистики.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

*вперше:*

- розроблено методика та обґрунтовано діагностичний інструментарій вивчення процесу соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення старшого дошкільного віку (критерії, показники, рівні);

- з'ясовано особливості прояву соціального становлення старших дошкільників із ЗНМ дошкільних навчальних закладів;

- обґрунтовано зміст педагогічних умов соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення;

*уточнено* сутність поняття «соціалізація дітей із загальним недорозвиненням мовлення»;

*подальшого розвитку* набули організаційні форми, методи та прийоми соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення у дошкільних навчальних закладах.

**Практичне значення одержаних результатів.** Виявлені у ході дослідження особливості соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення можуть бути значущими для подальшого вивчення дітей цієї нозології, уточнення їх психолого-педагогічної характеристики.

Визначені педагогічні умови соціалізації можуть використовуватись вихователями, вчителями-дефектологами, вчителями-логопедами у навчально-виховному процесі загальноосвітніх, спеціальних та інклюзивних дошкільних навчальних закладів. Результати дослідження можуть бути використані як навчальний матеріал лекційних курсів “Корекційна педагогіка”, “Теорія і методика виховання дітей з порушеннями мовлення”, “Психолого-педагогічні умови корекційно-виховної роботи з дітьми з порушеннями мовлення” для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Спеціальна освіта», а також в системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації педагогів спеціальних дошкільних закладів.



Результати дослідження впроваджено в навчальний процес дошкільних навчальних закладів № 1 «Золота рибка» м. Южне Одеської обл. (довідка про впровадження № 387 від 10.10.2016 р.), № 35 «Горобинка» м. Черкаси Черкаської обл. (довідка про впровадження № 01-22 від 04.10.2016 р.), № 31 «Калинка» м. Черкаси Черкаської обл. (довідка про впровадження № 246 від 03.10.2016 р.), № 25 «Ягідка» м. Умань Черкаської обл. (довідка про впровадження № 01-22/1622 від 29.09.2016 р.), № 12 «Золота рибка» м. Умань Черкаської обл. (довідка про впровадження № 1/2537 від 27.09.2016 р.).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення дисертаційної роботи доповідались та були обговорені на Міжнародних науково-практичних конференціях: «Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями досліджень» (Київ, 2016), «Актуальні здобутки європейської науки» (Чехія, Прага, 2016), «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (Одеса, 2016), «Основні напрями розвитку педагогічної науки» (Харків, 2016), «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки» (Одеса, 2016), «Освіта і наука XXI століття» (Болгарія, 2016), «Новини наукової думки» (Чехія, 2016), «Психологія та педагогіка: сучасні методика та інновації, досвід практичного застосування» (Львів, 2016); на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Модернізація змісту переддошкільної освіти» (Миколаїв, 2013), «Соціалізація та виховання особистості в умовах сьогодення» (Умань, 2014), «Професійна підготовка майбутніх вихователів до реалізації завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку в світлі сучасних освітніх вимог» (Глухів, 2015); на міжрегіональних науково-практичних конференціях: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2015), «Інтелектуальний потенціал в умовах сучасного суспільства» (Умань, 2016); на засіданнях кафедри спеціальної освіти Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено у 14 одноосібних публікаціях автора, з них: 4 статті у наукових фахових

виданнях, 1 – у виданні, зареєстрованому в наукометричній базі Index Copernicus, 1 – у закордонному фаховому періодичному виданні, 8 тез – в збірниках матеріалів конференцій.

**Структура дисертації:** робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Робота містить 17 таблиць. Основний зміст дисертації викладено на 156 сторінках, повний обсяг – 173 сторінки.

# **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПИТАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

## **1.1. Сутність поняття соціалізації у контексті сучасних науково-педагогічних ідей**

Сучасному українському суспільству притаманний бурхливий темп соціальних змін, що зумовив виникнення актуального та проблемного питання соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. Із народження у дитини формується уявлення про навколишній світ, явища соціального життя, взаємини між людьми. У цей період вона повинна засвоїти багато норм та правил, що склалися в суспільстві. Засвоєння цих правил та норм і є деякою мірою соціалізацією, що проходить зі значними труднощами, оскільки відбувається в умовах соціокультурних змін, які вирізняються достатньо високим ступенем невизначеності.

Вперше термін «соціалізація» у значенні, близькому до сучасного, був використаний американським соціологом Р. Гіддінгсом у 1887 році. Визначення звучить наступним чином: «соціалізація – це розвиток соціальної природи або характеру індивіда та підготовка людського матеріалу до соціального життя» [175]. Проте звернення до проблеми соціалізації почалося задовго до появи самого терміна.

Поняття соціалізації особистості має широке значення, набуває предметного звучання у різних науках і досліджується багатьма вченими [103].

Зауважимо, що незважаючи на поширеність терміну «соціалізація» і більш як столітню історію його існування, термін «соціалізація» не має однозначного трактування серед різних представників філософських, соціологічних, педагогічних та психологічних наук. Тому необхідно розглянути визначення соціалізації з точки зору цих наук.

Філософія розглядає соціалізацію з позиції взаємовідносин людини і суспільства, в результаті яких, з одного боку, відбувається розвиток особистої інтелектуальної і соціальної свободи, а з іншого — вдосконалюється мистецтво соціального діалогу, взаємодії, кооперації. При цьому соціалізаційний процес як передумова соціальної свободи і творчості генерацій спричиняє стрімкий розвиток суспільства [10].

Окремі вчені, зокрема П'єр Тейяр де Шарден, розглядають соціалізацію разом із персоналізацією. Французький мислитель визначає персоналізацію як етап виникнення і вдосконалення особистості, яка вважає себе частиною організованого цілого, а соціалізацію — як сферу, в якій окремі свідомості і самостійності об'єднуються, підкреслюючи глибину та непередбачуваність свого "Его". На думку дослідника, людство віднайде шляхи своєї гуманізації завдяки новим формам контакту і співробітництва [148]. Процес соціального розвитку людини представники різних філософських течій антропологічного напрямку пояснюють по-різному. Представники ідеалістичної філософії вважають, що розвиток людини є процесом стихійним, некерованим, спонтанним; розвиток відбувається незалежно від умов життя; розвиток людини фатально зумовлений її долею, в якій ніхто нічого змінити не може.

Вирішення проблем соціалізації українські філософи вбачають у вивченні діалогів у вигляді відношень: діалог як умова формування самосвідомості та самооцінки; діалог — сфера формування морального почуття, почуття любові, ненависті, дружби; діалог — сфера виховання національної свідомості, класового почуття, почуття гуртової солідарності; діалог — умова усвідомлення своєї належності до людського роду, джерело філософсько-історичних, футурологічних рефлексій; діалог — сфера оцінювання світу речей, створених людиною; діалог — сфера прояву найрізноманітніших інтересів — від прагматичного до естетичного, формування екологічної свідомості, різних філософських концепцій; діалог

— сфера формування світогляду, релігійних і філософських вчень, міркувань щодо сенсу життя і смерті [71].

Сучасна соціологія під *соціалізацією* розуміє процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних механізмів, соціальних норм і цінностей, необхідних для успішного функціонування індивіда в даному суспільстві [172].

Соціологи розглядають людину не як неповторну індивідуальність, а в сукупності її соціально-типових якостей.

Розглядаючи соціалізацію з точки зору соціології як науки, не можна не згадати відомого вченого Т.Парсонса, концепція якого пов'язана із розумінням соціалізації як процесу інтеграції індивіда у соціальну систему шляхом «вбирання» у себе загальних цінностей, у результаті чого дотримання слідування загальнозначущих норм поведінки стає потребою індивіда, елементом його мотиваційної структури [113].

Також варто згадати І. Кона, який розглядає соціалізацію як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи соціальних ролей і культури [61]. Тому, з точки зору соціології висновком сучасної теорії соціалізації особистості є те, що вона формується не як об'єкт якихось зовнішніх впливів, а як активний суб'єкт самоосвіти.

У психології також не існує єдиної думки з цієї проблеми. На думку А.Ребера термін «соціалізація» має два значення. Перше значення – це процес, завдяки якому індивід набуває знань, цінностей, соціальних навичок і соціальної чуттєвості, які дозволяють йому інтегруватися у суспільство та адаптивно поводити себе у ньому, тобто соціалізація – це життєвий досвід. Друге значення – це процес взяття державою під свій контроль послуг, промисловості та інших інститутів суспільства на користь всіх членів [144].

Сферами, в яких розгортається весь зміст процесу соціалізації особистості, на думку Г. Андреевої є: діяльність, спілкування і самосвідомість. Що стосується діяльності, то в процесі соціалізації «набір» діяльностей індивіда розширюється, тобто освоюються все нові й нові види

діяльності: соціалізація відбувається як засвоєння все нових і нових форм моделей рольової поведінки, в результаті чого у індивіда поступово формується орієнтація в системі соціальних ролей. Цей процес супроводжується трьома важливими моментами. По-перше, орієнтуванням в системі зв'язків, властивих кожному виду діяльності та між різними її видами. Продуктом такого орієнтування є особистісний вибір діяльності. Як наслідок цього виникає й другий процес - центрування навколо головного, вибраного, зосередження уваги на ньому і підпорядкування йому інших видів діяльності. Нарешті, третій процес - це досягнення особистістю у ході реалізації діяльності нових ролей і осмислення їх значущості. Загалом сутність перетворень у системі діяльності полягає у процесі розширення можливостей індивіда як суб'єкта діяльності [104].

Успішній соціалізації сприяє дія таких чинників, як очікування, зміна поведінки і прагнення відповідати цим очікуванням. Долучаючись до процесу історичної практики, індивід проявляє свою соціальну сутність, формує соціальні якості, набуває особистого життєвого досвіду. Об'єктивно, формуючи й розвиваючи власне «Я», особистість не може існувати без спілкування та поза діяльністю. Отже, основними сферами соціалізації можна вважати діяльність, спілкування та самосвідомість. У діяльності людина виражає себе як суспільний індивід, проявляє особистісні смисли, самостійність, ініціативу, творчість і професіоналізм, засвоює нові види прояву власної активності. У сфері спілкування відбувається поглиблене розуміння себе та інших учасників комунікативного процесу, збагачення змісту взаємодії та сприйняття людьми один одного. Сфера самосвідомості передбачає становлення «Я-концепції» індивіда, осмислення свого соціального статусу, засвоєння соціальних ролей, формування соціальної позиції, моральної орієнтації людини [150].

З точки зору педагогіки соціалізацію трактують у тісній взаємодії із процесом виховання та визначають соціально-педагогічні механізми соціалізації, що вказують на зміст і методи виховання. Процес соціалізації

забезпечує входження людини в соціальні спільноти і колективи, комфортне співіснування в них, усупільнення її діяльності, способу життя і думок, що забезпечує формування особистості як представника певних соціальних спільнот і груп, соціальних прошарків. Дослідники проблеми соціалізації дитини і виховання особистості мають на увазі, насамперед, формування готовності до реалізації індивідом сукупності соціальних ролей. При цьому сам процес освоєння цих ролей передбачає участь кожного вихованця в діяльності і навчанні. Соціальна роль розкриває механізм засвоєння дитиною соціального досвіду [22].

Отже, аналіз тлумачень сутності соціалізації, що існують у концепціях і теоріях соціалізації (філософська, соціологічна, психологічна, педагогічна концепції), свідчить, що сутнісними ознаками соціалізації є: процес впливу соціального середовища на індивіда, передання культурного досвіду, адаптація до соціальних умов, цілеспрямоване формування колективістських якостей. Наведені розбіжності певною мірою зумовлені предметною специфікою кожної із галузей наукового знання.

Проаналізувавши різноманітні словникові джерела, ми змогли виокремити найбільш поширені трактування поняття «соціалізація»:

- «це процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення і розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини із соціальним оточенням, яка впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння і відтворення нею системи суспільних зв'язків» [31];

- «це процес включення людини у соціальну практику, набуття нею соціальних якостей, засвоєння суспільного досвіду і реалізації власної сутності через виконання певних ролей у практичній діяльності» [137];

- «процес засвоєння індивідом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для його успішного функціонування в даному суспільстві» [59];

- «процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних механізмів, соціальних норм і цінностей, необхідних для успішного функціонування в певному суспільстві» [172];

- «процес, який уможливорює існування суспільства і передачу його культури від покоління до покоління» [145].

Отже, поняттям «соціалізація» різні дослідники позначають ті чи інші сторони цього процесу в залежності від аспекту та мети, що ставиться в дослідженні. Яка б галузь наукового знання не досліджувала феномен соціалізації, в ньому постійно розкривають нові якості, що лише підкреслює багатоаспектність даного поняття, а не означає щораз нове його тлумачення.

Сучасні науковці (І. Рогальська-Яблонська, М. Галагузова, Н. Голованова, І. Зверева, А. Капська, Н. Лавриченко, С. Литвиненко, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко) серед причин, що актуалізують розробку проблем соціалізації особистості у сучасному суспільстві, виокремлюють такі, як розширення меж соціалізації та зміну уявлень про цей процес; необхідність забезпечення активного пристосування дітей до нових для них соціальних умов життєдіяльності, набуття ними соціально-емоційної рівноваги та стійкості до впливу змінних умов соціуму; ускладнення сучасних вимог суспільства до функціонування соціальних інституцій, які повинні не лише готувати дитину до дорослого життя, а й формувати її як повноцінну особистість, суб'єкт соціалізації та власної життєтворчості [127].

Розроблено сучасні концепції соціалізації особистості (Н. Голованова, Н. Заверико, І. Зверева, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко); розкрито соціально-психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей (В. Абраменкова, К. Альбуханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, О. Леонт'єв, В. Мухіна, А. Петровський, Т. Репіна, Д. Фельдштейн); соціально-педагогічні засади проблеми з урахуванням нової соціокультурної ситуації характеризуються у



дослідженнях Т. Алексеєнко, О. Безпалько, В. Болгаріної, Т. Василькової, Ю. Василькової, М. Галагузової, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Коваль, В. Кузя, С. Литвиненко, Л. Міщик, Л. Новікової, А. Рижанової, С. Хлеб'як, Л.Штефан.

Вивчення наукового трактування багатоаспектного процесу соціалізації призвело до широкого й вузького розуміння цього поняття. Соціалізація в широкому розумінні передбачає визначення, походження й формування родової сутності природи людини, тобто йдеться про історичний процес розвитку людства, філогенез. Соціалізація у вузькому сенсі — це процес залучення людини до соціального життя шляхом активного засвоєння його норм, цінностей, ідеалів та відтворення у життєдіяльності.

Виходячи із тлумачення соціалізації як результату засвоєння людиною умов соціального життя й активного відтворення нею соціального досвіду, її можна розглядати як типовий та одиничний процеси. Перший визначається соціальними умовами, залежить від класових, етнічних, культурних та інших відмінностей і пов'язаний з формуванням типових для певної спільноти стереотипів поведінки. Соціалізація як одиничний процес пов'язана з індивідуалізацією особистості, виробленням нею власної лінії поведінки, набуттям особистого життєвого досвіду і як результат — становленням індивідуальності [38].

У своєму дослідження С. Савченко запропонувала розглядати соціалізацію як:

а) багатоскладовий і багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, спрямованість яких визначається конкретною соціальною ситуацією;

б) явище, сутнісні характеристики якого забезпечують суб'єкт-суб'єктну єдність особистості, що виражається в одночасному засвоєнні й відтворенні соціальних цінностей і норм;

в) соціокультурний феномен, який характеризується незмінністю психологічних механізмів і їх неповторністю у контексті становлення конкретної людської особистості;

г) рушійну силу, що активізує процеси самоперетворення, які відбуваються на фоні змін соціокультурного середовища;

г) соціально-педагогічне поняття, яке відображає хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі;

д) процес соціальної ідентифікації типу особистості, на відміну від виховання, яке формує внутрішній духовний світ людини;

е) невід'ємну частину цілісного навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів у системі освіти України [132].

Величезна кількість різноманітних умов, обставин або так званих факторів з різною інтенсивністю впливає на соціалізацію особистості. Існує чимало різних класифікацій факторів, але на нашу думку найбільш логічною та продуктивною саме для педагогіки є класифікація, яку запропонував А.Мудрик, об'єднавши їх у чотири групи. Це мегафактори, макрофактори, мезофактори та мікрофактори.

Мегафактори (мега - дуже великий, загальний) - космос, планета, світ, - що певною мірою через різні групи факторів впливають на соціалізацію всіх жителів планети Земля.

Макрофактори (гр. makros - великий, великих розмірів) - країна, суспільство, держава - впливають на соціалізацію всіх жителів або дуже великих груп людей, які проживають у певних країнах.

Мезофактори (гр. mesos - середній, проміжний) - умови соціалізації великих груп людей, які виділяються за національною ознакою (етнос як фактор соціалізації»); за місцем і типом поселення, в якому вони живуть (регіон, село, місто, селище); за належністю до аудиторії тих чи інших засобів масової комунікації (радіо, телебачення, кіно та інші).

Мікрофактори (гр. mikros - малий) соціальні групи, що безпосередньо впливають на конкретних людей (сім'я, група ровесників, мікросоціум,

організації, в яких здійснюється соціальне виховання, - навчальні, професійні, громадські та інші). Мікрофактори, як зазначають соціологи, впливають на розвиток людини через так званих агентів соціалізації - осіб, у безпосередній взаємодії з якими проходить її життя. Головними трансляторами соціальних і культурних цінностей були і залишаються батьки дитини [105].

Відповідно до вищезазначеного людина відповідає самій собі на запитання «хто я є?», «що я хочу й можу?». Пошук відповідей вимагає емоційних, вольових та інтелектуальних затрат, власної ініціативи, активності, стійкості тощо. Вчинок самовизначення має на меті дійти до визначення себе як істоти, яка приречена на вчинок істини, краси й добра, на вчинок любові, тяжіє вчиняти, не може не вчиняти. Це період випробування на вчинкову зрілість. Вчинок самовивільнення передбачає рефлексивну орієнтацію в ситуації, яка склалася, з'ясування її передумов і прогнозування її подальшого розгортання з погляду прийнятності чи неприйнятності для реалізації своїх задумів.

Відомо, що соціалізація здійснюється за допомогою широкого набору засобів, специфічних для певного суспільства, соціального прошарку та віку людини. До них можна віднести способи вигодовування немовляти і догляду за ним; методи заохочення і покарання в сім'ї, в групах однолітків, у навчальних і професійних групах; різноманітні види і типи відносин в основних сферах життєдіяльності людини (спілкування, гра, пізнання, предметно-практична і духовно-практична діяльність, спорт) [104].

Загальновідомо й те, що чим краще організовані соціальні групи, тим краще відбувається процес соціалізації особистості. Однак соціальні групи нерівнозначні за своєю можливістю впливати на особистість на різних етапах її онтогенетичного розвитку. Наприклад, у ранньому та дошкільному віці на формування особистості найбільше впливає сім'я. У підлітковому та юнацькому віці вагомий вплив мають однолітки, у зрілому віці перше місце займають трудові колективи або окремі особистості. Є чинники соціалізації,

цінність яких зберігається протягом усього життя людини. Це - нація, ментальність, етнос.

Однак, на відміну від соціалізації, чинники формування особистості доповнюються біологічними факторами. На думку окремих вчених, навколишнє середовище, навчання та виховання є лише умовами для саморозвитку.

Природні особливості можуть впливати на рівень та висоту досягнень людини в будь-якій області. При цьому їх вплив на особистість непрямий. Тому роль соціальних чинників формування особистості не можна переоцінювати.

Отже, соціалізація охоплює весь процес і результати взаємодії індивіда з усією сукупністю соціальних явищ, які виявляються в ході пізнання світу і його перетворення. І, як слушно зазначає Ю. Семенов, у рамках єдиного процесу соціалізації діють специфічні закономірності, відмінні як від суто соціальних, так і від суто біологічних.

Є. Соколов зробив спробу подати соціалізацію як єдиний процес, виокремивши у ньому: гомінізацію, тобто залучення індивіда до роду; соціальну адаптацію, яка означає стандартизацію мови, жестів, сприймання морально-психологічних стереотипів, формування соціального характеру, засвоєння загальних цінностей, значень, символів; інкультурацію - засвоєння класичної культурної спадщини, збагачення духовного світу особистості; інтерналізацію, що включає розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування почуття особистісної ідентичності, відповідності між різними психічними процесами і станами [105].

Оскільки об'єктом нашого дисертаційного дослідження є саме процес соціалізації дитини старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, було б доцільно розглянути теоретичні питання соціалізації саме дитини-дошкільника.

Загальновідомо, що дитина, яка народилася, не здатна самотійно існувати в соціумі та взаємодіяти з соціальним середовищем без допомоги й

піклування дорослого. Життєве завдання новонародженого полягає в тому, щоб перейти з психобіологічного на психосоціальний рівень функціонування й розпочати самоствердження себе як людини. Отже, вчинок народження переходить у вчинок самоствердження за допомогою дорослих, які повинні будувати свою зустрічну активність як вчинкову, створювати вчинкове середовище. Вчинок самоствердження охоплює вік дитинства, отрочтва і юності. Етап розвитку після народження характеризується великою активністю дитини у виявленні своїх потенцій в оволодінні якостями психосоціальної істоти.

Дошкільне дитинство за темпами соціалізації в багато разів перевищує всі наступні періоди онтогенезу. Дитина з самого початку стверджує свою абсолютну психосоціальну компетентність. Дошкільник хоче не грати, а перетворювати ситуацію відповідно до своєї уяви; молодший школяр психологічно тяжіє не до учіння, а до того, щоб діяти на основі довільності, бути свідомим виконавцем своїх бажань; підліток бажає не спілкуватися, а відчувати себе суб'єктом ухвалення рішень; юнак вважає для себе найсуттєвішим протистояти оточенню в поглядах на ідеали життя й тим самоствердитися. Отже, сутність даного вчинку полягає в тому, щоб ініціативно, через творче протистояння оточенню ствердитись у статусі людини.

Створення технологій соціального становлення дитини, їх практична реалізація щодо введення її в соціальну дійсність має здійснюватися на глибокому знанні і правильному використанні як психологічних закономірностей функціонування і розвитку особистості в період дошкільного дитинства, так і особливостей сучасного соціального середовища, в якому живе і зростає як особистість дитина дошкільного віку і яке слугує своєрідним "матеріалом" для процесу її соціалізації. Відтак, педагог має володіти науковими знаннями про природу соціуму, соціокультурного середовища, норми якого як необхідну умову своєї життєдіяльності свідомо чи не усвідомлено вбирає в себе дитина. З іншого

боку, виникає потреба з'ясування сутності процесу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві.

Науковці (Л. Артемова, А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, Н. Кирста, Л. Кононко, Т. Кравченко, С. Курінна, В. Кузь, Н. Лисенко, Т. Поніманська, І. Рогальська (Печенко) та ін.) визначають соціалізацію дошкільників як набуття ними соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої і неживої природи, власного „Я”; процес освоєння й реалізації зростаючою людиною соціального змісту; реальний зміст дорослішання дитини, у якому відбувається становлення значущої для індивідуальності суб'єкта активної творчої соціальної дії; історично зумовлений процес входження дитини у світ конкретних соціальних зв'язків і освоєння соціокультурного досвіду, засвоєння нею цінностей, норм поведінки; процес відтворення дитиною цих зв'язків за рахунок її включення в соціальне середовище, активної власної діяльності та спілкування [38].

Зазначимо, що випадкові соціальні дії мають місце в будь-якій соціальній ситуації, тобто коли взаємодіють два або більше індивідів. Наприклад, розмова дорослих про свої проблеми може достатньо сильно вплинути на дитину, але це навряд чи можна назвати виховним процесом. Соціалізуючись дитина не пасивно приймає різні дії (зокрема виховні), а поступово переходить від позиції об'єкту соціальної дії до позиції активного її суб'єкта. Дитина активна тому, що у неї існують потреби, і якщо виховання враховує ці потреби, то це сприятиме розвитку активності дитини.

Тобто, соціалізація має тісний зв'язок із вихованням, оскільки соціалізується дитина певною мірою через виховний процес. Виховання і навчання дітей (у вузькому сенсі) – це спеціально організована діяльність з метою передачі соціального досвіду дитини і формування у неї соціально бажаних стереотипів поведінки, якостей і властивостей особистості.

Проаналізувавши низку наукових досліджень, зокрема українських вчених з проблем соціалізації, ми виявили, що такі науковці, як А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, С. Курінна, І. Печенко у своєму монографічному дослідженні визначають сутність феномену дитинства як соціальне утворення в межах вікового періоду від народження до повноліття, що характеризується специфічними ознаками, має власну субкультуру та будується на особливих соціальних зв'язках і відносинах. Це період життя людини, у якому закладаються основи особистісної активності та особистісні властивості, цінності, що визначають якості майбутнього життя; період, коли людина найбільш вразлива, незахищена від впливів навколишнього середовища, соціального, психологічного й фізичного насильства [38].

Чинником соціалізації дітей дошкільного віку виступає дитяча субкультура – соціально-культурний простір, який перемижується з простором культури дорослих; динамічне соціальне, психолого-культурне автономне утворення зі своїми морально-правовими нормами, мовленнєвим апаратом, своїм фольклорним надбанням та ігровим комплексом. З огляду на притаманні їй функції, дитяча субкультура є агентом соціалізації особистості, а її структурними компонентами виступають: дитячий фольклор, дитяча словесна творчість, дитячий правовий кодекс, дитячі ігри, дитячий гумор, релігійні уявлення, дитяче філософствування, дитячі інтереси [38].

Для більш ґрунтовного розгляду проблем соціального становлення дитини у дошкільному закладі, розглянемо низку наукових досліджень, що стосуються соціалізації дитини дошкільного віку.

Передусім ми звернули увагу на докторське дослідження І.Рогальської, присвячене соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. Дослідниця тлумачить поняття соціалізація особистості в дошкільному дитинстві як процес становлення дитячої особистості в її взаємодії із соціальним світом на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через її

суб'єктивне пізнання суспільного довкілля і конструювання образу соціального світу [128].

На думку І.Рогальської, специфіка соціалізації дитини-дошкільника полягає в:

- безперервній зміні простору її «соціального дозрівання»;
- забезпеченні розширення ступеня свободи при її введенні в суспільне довкілля;
- розвитку її суб'єктивної активності та формуванні соціальної компетентності;
- соціально-емоційному освоєнню суспільного довкілля й орієнтується на збагачення життя дітей у соціокультурному просторі.

Основними завданнями соціалізації на етапі дошкільного дитинства, на думку дослідниці, повинні бути:

- забезпечення активного пристосування дітей до нових для них соціальних умов життєдіяльності;
- набуття соціально-емоційної рівноваги та стійкості до впливу змінних умов соціального середовища;
- розширення та збагачення досвіду конструктивної взаємодії з людьми, які їх оточують, на міжособистісному рівні та побудова соціальних стосунків через розвиток способів комунікації;
- формування уявлень про способи та норми спілкування з довкіллям;
- розвиток активності, ініціативності, самостійності та відповідальності як базових якостей особистості;
- залучення дітей у широке суспільне довкілля для формування уявлень про життя людей у соціумі;
- формування гармонійних стосунків з однолітками через організацію взаємодії на рівні емоційного спілкування;
- вибудовування соціальної поведінки дитини в суспільному довкіллі.

Виявляти й контролювати рівень соціалізації особистості в дошкільному дитинстві науковець пропонує за такими критеріями:



*соціальна адаптованість* з показниками – ставлення дитини до нових соціальних умов, особливості емоційного стану дитини, домінування настанов на взаємодію з дітьми; *соціальна активність* з показниками – наявні прояви ініціативності, активності, самостійності; *соціальна компетентність* з показниками – соціальний інтелект як здатність вирішувати соціальні проблеми у запропонованих ситуаціях, ціннісні орієнтації дітей та їхні духовні потреби, сформованість соціальних норм поведінки дитини.

Стрижнем аналізованого дослідження є модель соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві як процес особистісної взаємодії між тим, хто супроводжує, і тим, хто цього потребує. Соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості в дошкільному дитинстві дослідниця скерує принципами: пріоритету інтересів дитини; балансу як оптимального співвідношення процесів індивідуалізації та соціалізації в їх єдності та відмінності; опори на позитивне, принципу соціальної відповідності; комплексного підходу; діадичної взаємодії та відкритості супроводу [128].

Слід відзначити вплив зовнішніх факторів, що впливають на успішну соціалізацію. Так, С.Семчук, у своїй дисертаційній роботі «Особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку» визначила провідні групи факторів соціалізації дітей дошкільного віку, що впливають на формування їхньої соціальної компетентності. За спрямованістю і результатами впливу ці групи факторів виявляються як пізнавально-інформаційні, технологічно-комунікаційні, утилітарні та фактор особистості дитини, яка зростає.

С.Семчук зазначає, що «соціальна компетентність є полікомпонентною рисою особистості, її інтегральною якістю, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості. Соціальна компетентність реалізує потребу зростаючої

особистості бути суб'єктом освоєння світу природи, культури, людей, самої себе. У структурному плані соціальна компетентність є системним утворенням, що гіпотетично відповідає трьом критеріям: пізнавально-когнітивному, соціально-емоційному і діяльнісно-поведінковому» [135].

Отже, суспільні, соціальні умови впливають на розвиток дитини завдяки історично виробленим засобам, притаманним лише людству. Соціальне середовище, в яке потрапляє і в якому розвивається дитина, — це і об'єкти, і явища природи, і створене людством штучне предметне середовище, а передусім - це люди, їхні взаємини, створені ними речі, знаряддя діяльності, мовні засоби, духовні цінності, загалом культура людської цивілізації. На думку В. І. Вернадського, — це ноосфера, що має планетарний характер.

Вплив суспільного середовища змінюється залежно від процесу дозрівання дитини, зростання її фізичних і розумових сил, становлення потреб і прагнень, здатності сприймати об'єкти та наслідувати їх, від виникнення нових видів діяльності. Життєві зв'язки дитини з навколишнім соціальним середовищем характеризуються вибірковістю, а з віком розширюються і збагачуються. Спочатку головним соціальним середовищем для дитини є сім'я, батьки, родичі, які доглядають її. Пізніше поруч з дітьми з'являються інші люди — вихователі та вчителі освітніх установ, товариші. Дитина поринає у суспільне оточення, з яким устанавлюються як безпосередні, так і опосередковані контакти — через засоби масової інформації, участь у спільній діяльності тощо. Впливи соціального оточення опосередковуються також рівнем власної активності дитини у діяльності й поведінці, характером відносин з іншими людьми, рівнем культури, освіченості, індивідуальними рисами характеру, тобто це є соціально-комунікативною компетентністю, яку С.Курінна розглядає як готовність дитини ефективно взаємодіяти з оточенням у системі міжособистісних стосунків.

Зміст такої компетентності, на думку дослідниці, визначає низка сформованих у дітей умінь, зокрема: уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; правильно визначати особливості свого емоційного стану та інших людей; вибирати адекватні способи спілкування з оточенням і реалізувати їх у процесі взаємодії. Серед інституцій ранньої соціалізації С.Курінна відводить особливе місце дошкільним навчальним закладам, так званим «занятійним групам» (освітні комплекси різних типів, дитячі розвивальні та навчальні центри з підготовки дитини до школи, педагогічні агенції, система гувернантських послуг, що охоплює дітей, які з різних причин не можуть постійно відвідувати дошкільні заклади, а тільки беруть участь у початкових заняттях), дитячі будинки, притулки, інтернати. З урахуванням різноманітності соціальних інститутів, в яких відбувається первинна соціалізація дітей дошкільного віку у виховному процесі, як стверджує науковець, повинні реалізовуватися наступні умови:

- набуття дітьми досвіду оптимального розв'язання життєвих ситуацій з певною кількістю альтернатив;
- розвиток уміння усвідомлювати, вербалізувати власний стан і стан оточення та враховувати його у взаєминах з ровесниками та дорослими;
- сприймання, оцінно-етичне коментування художніх творів як основи адекватної оцінки власного стану та стану оточення;
- інсценування конфліктних і безконфліктних способів взаємодії з оточенням з наступним їх обговоренням;
- наявність позитивного емоційного тла життєдіяльності дітей [68].

Науковець відзначає проблеми соціальної адаптації дітей, які вперше починають відвідувати дошкільний навчальний заклад у віці 5-6 років, оскільки однією з форм реалізації процесу соціалізації є саме соціальна адаптація тому, що ці діти уже перебувають у процесі соціалізації, а їх вливання в новий колектив є новим етапом на шляху до становлення їх як особистостей.

Під соціальною адаптацією розуміють постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального становища, а також результати цього процесу [123].

Сучасне розуміння соціальної адаптації знаходимо у С. Гончаренка, який трактує соціальну адаптацію як процес або результат процесу, що передбачає гармонійне, з погляду індивідуальних прагнень людини, задоволення її потреб, створення умов для її здорового щасливого життя в суспільстві, тобто соціальна адаптація розуміється як процес переходу з одного стану в інший та як результат цього процесу [31].

На думку Т. Кравченко, адаптація в соціумі є засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства в цілому і досвіду конкретного середовища, до якого людина належить. Соціальна адаптація - специфічна форма соціальної активності, пов'язана зі входженням та приведенням об'єкта та суб'єкта особливості особистості у відповідність до нових соціальних умов [66].

Так, наприклад, В. Розов вважає, що соціальну адаптацію слід розглядати як завершальний підсумковий етап адаптації людини до умов соціокультурного середовища в цілому, який поєднує в собі в діалектико-логічному вигляді попередні рівні біологічної та психологічної адаптації [77].

У своїх наукових доробках учений В.Реан розрізняє два види соціальної адаптації: активну і пасивну. В процесі активної адаптації індивід прагне енергійно діяти із середовищем, впливати на його розвиток та зміни, долати труднощі й перепони, вдосконалювати суспільні процеси. При пасивній адаптації індивід не прагне змінити навколишню дійсність, пасивно її сприймає, також пасивно сприймає існуючі норми, оцінки, способи діяльності, слабо мобілізує біологічні та психологічні ресурси для пристосування в соціальному середовищі [124].

О.Кононко вважає, що соціальна адаптація є компонентом соціального становлення особистості дошкільника. На її думку адаптація,

індивідуалізація, інтеграція і є тими компонентами, що передбачають засвоєння норм тієї соціальної спільноти, до якої належить дитина. Особливостями соціальної адаптації старшого дошкільника автор вважає:

- усвідомлення ним себе суб'єктом діяльності;
- бажання бути включеним у нове оточення;
- орієнтація на суспільні функції людей, норми, сенс їхньої поведінки та діяльності;
- суб'єктивне ставлення до соціальних цінностей, розуміння своєї належності до дитячого колективу;
- прагнення до розширення соціальних контактів; - прихильне ставлення до одних груп дітей та відмова від спілкування з іншими [36].

Відомо, що навіть незначні зміни умов життя дитини викликають порушення її емоційного стану, сну, апетиту тощо. Саме тому створення умов для успішної адаптації є досить серйозною проблемою, яка хвилює лікарів, психологів, педагогів.

Н.Захарова свого часу вивчала питання соціальної адаптації. Поняття соціальної адаптації дослідниця розуміє як процес активного пристосування за допомогою різноманітних засобів з пріоритетною позицією задоволення потреби в ігровій діяльності, як інтегральний показник здатності дитини виконувати соціальні функції та ролі в групі. Варта уваги авторська соціально-педагогічна технологія оптимізації адаптаційного процесу дошкільників, в основу якої покладено використання адаптаційно-розвивального потенціалу різних видів ігрової діяльності: сюжетно-рольових, театралізованих, рухливих ігор, ігрових вправ та етюдів. Особливості впливу гри на процес адаптації дослідниця пов'язує як із сенситивними можливостями дітей даного віку для засвоєння суспільних норм, форм поведінки, розвитку адаптаційних механізмів, уміння адекватно сприймати навколишню дійсність, так і з соціальною сутністю гри, визнанням її «школою соціального становлення особистості» [50].

**ВІДДІЛ ОСВІТИ**  
**Уманської міської ради**  
**ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**ясла-садок комбінованого типу №12**  
**м. Умані Черкаської області комунальної форми власності**

вул. Ломоносова № 8 м. Умань, Черкаська обл., 20300, тел./факс (04744) 3-42-96,  
e-mail: dnz12@bk.ru ідентифікаційний код 24351394

№ \_\_\_\_\_  
На № 1/2537 від 29.09.16

**Довідка**  
**про впровадження результатів науково-педагогічного дослідження**  
**Лемещук Марини Анатоліївни на тему:**  
**«Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із**  
**загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних**  
**закладах» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка**

Результати дисертаційної роботи Лемещук Марини Анатоліївни з теми: «Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах» протягом 2013-2015 рр. впроваджувалися у педагогічний процес дошкільного навчального закладу №12 «Золота рибка» м. Умань, Черкаської області.

Протягом двох років тривала робота з дітьми, у ході якої було створено педагогічні умови ефективної соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, такі як: організації взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально – розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу; корекція мовленнєвих порушень дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності; забезпечення дієвого простору групи для збагачення досвіду спілкування та взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення, широко використовувалися педагогічним колективом.

Діагностика рівнів соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах засвідчила ефективність запропонованої технології педагогічних умов соціалізації дітей, Аналіз педагогічного процесу показав, що рекомендації Лемещук М.А. успішно втілюються та мають позитивний вплив на соціальне становлення особистості у дошкільному дитинстві і можуть бути рекомендовані іншим навчальним закладам.

Завідувач дошкільного  
навчального закладу №12  
«Золота рибка»



Н.А. Дудник



УКРАЇНА  
ЮЖНЕНСЬКА МІСЬКА РАДА ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ  
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, КУЛЬТУРИ, СПОРТУ ТА МОЛОДІЖНОЇ ПОЛІТИКИ

Комунальний дошкільний навчальний заклад  
«Южненський міський ясла-садок №1 «Золота рибка» комбінованого типу»  
65481, Одеська обл., м.Южне, Будівельників, 5 (04842)2-30-66(факс); 3-19-66(факс); 3-02-84

Від 10.10.2016 № 387

Довідка

про впровадження результатів науково-педагогічного дослідження  
«Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним  
недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах»  
Лемещук Марини Анатоліївни в Дошкільному навчальному закладі №1  
«Золота рибка» м. Южне, Одеської області.

Даною довідкою підтверджуємо, що результати дисертаційної роботи пройшли апробацію та експериментально перевірені в процесі організації навчально-виховної діяльності дітей в логопедичних групах дошкільного навчального закладу №1 «Золота рибка» м. Южне, Одеської області.

Результати дослідження, які засвідчили ефективність запропонованих дисертантом педагогічних умов соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення, зокрема, рекомендації що стосуються організації взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально – розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу; корекція мовленнєвих порушень дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності; забезпечення дієвого простору групи для збагачення досвіду спілкування та взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення, широко використовувалися педагогічним колективом.

Матеріали дослідницько – експериментальної роботи викликають інтерес у педагогічних працівників і можуть бути рекомендовані для використання у педагогічному процесі дошкільних установ.

Завідувач ДНЗ №1



З.М.Кучмей

Отже, ефективність соціальної адаптації значною мірою залежить від того, наскільки адекватно особистість сприймає себе і навколишній світ, власні життєві диспозиції, потреби і потенційні можливості, наскільки ефективно

будує свої стосунки відповідно до ситуації, чи «здатна до змін активності стосовно зовнішнього і внутрішнього світу – Я–концепції, самооцінки, життєвого самовизначення та професійної самоактуалізації».

Адаптація, як і багато інших процесів явище двостороннє. Саме тому об'єктом адаптаційного аналізу має слугувати не дитина відокремлено і не її природно-предметно-соціальна ситуація, а їх взаємодія. Порушення цієї взаємодії в будь-який бік призводить до дезадаптації. При цьому деякі дослідники (Г.Дичев, В.Медведєва, Ю.Приходько та ін.) виділяють самостійну одиницю аналізу – систему, що охоплює одночасно структури і функціональні характеристики обох взаємодіючих сторін, тобто індивіда та середовище. Таку систему (“особистість – особистість”, “особистість – соціальна група”, “особистість – установа”, “людина – машина”, “людина – трудова діяльність”) вчені називають адаптемою. У такому випадку під адаптемою, як одиницею адаптаційного аналізу, розуміється не бінарна взаємодія, наприклад, системи “індивід – середовище”, а низка незалежних взаємозв'язків, їх автономних підсистем. У такий спосіб адаптаційна система в цілому залежить від характеристик окремих складових адаптеми. Протилежне поняття “дезадаптація” – це порушення окремих зв'язків, які базуються на певних взаємодіях людини із середовищем, що мають конструктивний чи деструктивний характер, розвиваються й ускладнюються упродовж онтогенезу людини [123].

Таким чином можна вважати соціальну адаптацію як невід'ємний компонент процесу соціалізації. Соціальна адаптація дає змогу детальніше розглянути проблеми такого багатофункціонального та складного процесу, як соціалізація дитини–дошкільника в період певних змін у їхньому житті.

## **1.2. Характеристика дітей із загальним недорозвиненням мовлення у спеціальній психолого-педагогічній літературі**



За даними медико-соціальних досліджень за останні декілька років значно збільшилася кількість дітей з порушеннями мовлення різного ступеня тяжкості [64, 80, 168]. Науковці і практики стурбовані збільшенням кількості дошкільників, які мають порушення мовлення (О. Боряк, Н. Вісневська, С. Конопляста, Н. Манько, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.). Зазвичай, проблеми моторного, психічного та мовленнєвого розвитку дитини виявляються вже в ранньому і молодшому дошкільному віці [168]. Однак найчастіше ці проблеми залишаються актуальними і на етапі середнього та старшого дошкільного віку.

Сьогодні актуальності набуває проблема надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами в формі організації інтегрованого навчання. Тому, вчитель–логопед в будь-якому освітньому закладі може зіткнутися з труднощами організації діагностики та відстеження динаміки мовленнєвого розвитку дітей, які мають різний ступінь важкості мовленнєвого порушення.

Аналіз наукових джерел показав, що, не зважаючи на зростання кількості дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку, серед наукових досліджень представлено вкрай обмежене коло таких, що розглядають особливості становлення особистості таких дітей. Це значно знижує ефективність психолого-педагогічної допомоги, якої вони потребують.

За цих обставин значущості набуває проблема соціалізації дошкільників з порушеннями мовлення, зокрема дітей із загальним недорозвиненням мовлення в умовах дошкільного навчального закладу.

Перш ніж розглянути особливості соціалізації таких дітей, необхідно визначитися із ключовим поняттям дослідження «загальне недорозвинення мовлення» (ЗНМ).

Поняття «загальне недорозвинення мовлення» вперше теоретично було обґрунтовано в результаті багатоаспектних досліджень різних форм мовленнєвої патології у дітей дошкільного та шкільного віку, проведених

Р.Левіною та її колегами (Г. Жаренкова, Г. Каше, Н. Нікашина, Л. Спірова та ін.) в 50-60-х роках ХХ століття [36].

Відхилення у формуванні мовлення стали трактуватися як порушення розвитку, що спричинені специфікою будови вищих психічних функцій. Тому проблема структури різних форм патології мовлення була вирішена з позицій системного підходу залежно від особливостей компонентів мовленнєвої системи. Саме тому форму мовленнєвої патології Р. Левіна запропонувала визначити як «загальне недорозвинення мовлення» – це порушення, що проявляється на всіх рівнях організації мови і мовлення за умови нормального слуху та інтелекту [110]. У дітей із ЗНМ спостерігаються порушення звуковимови, недорозвиток фонематичного слуху, помітне відставання в формуванні словникового запасу і граматичної будови.

У дітей із ЗНМ не сформовані фонематична, лексична (словниковий запас) та граматична (правила словотворення і словозміни, правила зв'язку слів у реченнях) сторони мовлення. Хоча слід зазначити про наявність у різних дітей із цим порушенням певних індивідуальних особливостей психічного так і поведінкового розвитку [96].

Вивченню дітей із ЗНМ присвячено ряд фундаментальних досліджень таких вчених як І. Мартиненко, Н. Новотворцева, Н. Савінова, Т. Філічева, Г. Чірка, М. Шеремет та ін., у яких зазначається, що від рівня сформованості мовлення дитини, зокрема, фонетико-фонематичної й лексико-граматичної сторін, залежить рівень опанування навчальною діяльністю, шкільними знаннями, уміннями і навичками відповідно програмових вимог [112]. На думку Л. Виготського, оскільки мовлення тісно пов'язане з мисленням, то дитина із ЗНМ, яка має порушення процесу формування виразу чи вислову не реалізує повноцінно мисленнєво-пізнавальну функцію, що негативно позначається у подальшому на оволодінні читанням і письмом [160].

Порушення мовленнєвого розвитку спостерігаються у дітей як з типовим психофізичним розвитком, так і з різними порушеннями психічного

та (або) фізичного розвитку. Негативні чинники, що зумовлюють виникнення ЗНМ пов'язані з ураженням кіркових гностичних та (або) моторних зон, зорової, слухової функцій, інтелектуальні порушення, несприятливі умови життя та виховання дітей. Порушуються різні компоненти мовленнєвої діяльності: звуковимовна сторона, фонематичні процеси, лексична і граматична будови. Первинна патологія мовлення дітей із ЗНМ гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей, перешкоджаючи нормальному функціонуванню інтелекту [108].

Сьогодні в логопедії поширеними є дві класифікації порушень мовлення: клініко-педагогічна та психолого-педагогічна [72]. У межах психолого-педагогічної класифікації, що була розроблена Р. Левіної та співробітниками НДІ дефектології, виділяють три рівні мовленнєвого розвитку у дітей із ЗНМ.

Перший рівень характеризується відсутністю мовлення (так звані "безмовленнєві діти"). Діти цього рівня для спілкування користуються белькотінням, звуконаслідуванням, окремими іменниками і дієсловами побутового змісту, уривками слів, звуковимова порушена. Фонематичний слух грубо порушений. Нерідко свої промовляння дитина підкреслює мімікою та жестами. У дітей із нормальним інтелектом, на відміну від дітей-олігофренів, пасивний словник значно перевищує активний. Характерним для дітей цього рівня є використання у мовленні однослівних речень. Завдання позвукового аналізу слів дітям цього рівня незрозумілі.

Другий рівень мовленнєвого недорозвинення характеризується тим, що крім жестів і белькотіння з'являються хоч і перекручені, але постійні загальнозживані слова. ("Алязай. Діти алязай убиляють. Капутн, лідоме, лябаки." - Урожай. Діти урожай збирають. Капусту, помідори, яблука.). Починається розрізнення деяких граматичних форм, але лише стосовно слів із наголошеними закінченнями. Форми числа, роду і відмінка не несуть для таких дітей смислорозрізнавальної функції. Словозміна носить випадковий характер. Слова нерідко вживаються у вузькому значенні, рівень

мовленнєвого узагальнення дуже низький. При відтворенні слів грубо порушується звуконаповнюваність: спостерігаються перестановки складів, звуків, зміни і уподібнення складів, скорочення звуків при збігу приголосних. Діти другого рівня із загальним недорозвиненням мовлення не підготовлені до оволодіння навичками звукового аналізу і синтезу.

Третій рівень мовленнєвого недорозвинення характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного і фонетико-фонематичного недорозвитку. Діти цього рівня вступають у контакт із оточенням, але лише у присутності батьків, які вносять певні пояснення ("Мамою їздила асьпак" - 3 мамою їздила в зоопарк). Характерним є недиференційована вимова звуків (свистячих, шиплячих, африкатів і сонорних). Але ці діти уже користуються всіма частинами мови, правильно вживають прості граматичні форми, намагаються будувати складносурядні і складнопідрядні речення, не відчувають утруднень у назві предметів, дій, ознак, якостей і станів, добре відомих їм із життєвого досвіду[89].

У кінці XX сторіччя виокремлюють ще четвертий рівень ЗНМ, оскільки збільшилася кількість дітей з порушеннями мовлення, які приходять до школи після загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів. Цей рівень притаманний дітям після 5 років 6 місяців – 6 років. Усне мовлення дитини з IV рівнем ЗНМ у цілому максимально наближене до норми. Спостерігаються лише поодинокі помилки, пов'язані з неточностями вживання окремих слів, деяких відмінкових закінчень і прийменників, певні помилки словотвору. Проте ретельніше обстеження, проведене вчителем-логопедом, дає змогу виявити у дитини труднощі до засвоєння читання, письма. Недоліки мовлення при ЗНМ досить специфічні, тому виявити їх може лише фахівець [123].

Слід також відмітити, що залежно від природи порушень, виділяють первинне та вторинне недорозвинення мовлення. До первинного недорозвинення мовлення відносять ті форми порушення, що

спостерігаються у дітей з первинно збереженим інтелектом, нормальним слухом і достатніми функціями мовно-рухового аналізатора. Це дефекти, які викликаються органічними ураженнями локальних зон кори головного мозку, що відповідають за засвоєння мовлення (алалія).

До вторинного недорозвинення мовлення належать такі форми порушення, при яких мовленнєві механізми або механізми, що забезпечують засвоєння мови, не порушуються первинно, але формування відбувається повільно, спотворено під впливом первинної неповноцінності. Це розумово відсталі діти.

Для більш ширшого розгляду цієї проблеми слід звернутися до праць О.Мастюкової, яка у своїх роботах представила клінічну класифікацію [60]. Науковець пропонує розглядати загальне недорозвинення мовлення трьох типів:

- неускладнений дизонтогенетичний варіант загального недорозвинення мовлення;
- загальне недорозвинення мовлення у поєднанні з низкою неврологічних та патопсихологічних порушень (ускладнений варіант);
- загальне недорозвинення мовлення в наслідок моторної алалії.

Старанне вивчення стану всіх сторін мовлення дозволяє виявити причини мовленнєвих розладів у дітей із ЗНМ. Ці причини поділяються на зовнішні, внутрішні, органічні та соціальні.

До зовнішніх причин відносять: фізичні (проникаюча радіація, електрошок, механічні дії); хімічні (алкоголь, тютюнопаління, наркоманія тощо); біологічні (віруси, бактерії, токсини комах).

До внутрішніх причин відносять: вік батьків; гормональні (імунологічна несумісність, резус-фактор); спадкова патологія. Сімейні форми патології можуть бути спадковими і неспадковими, зумовленими укладом або звичаями в сім'ї, спадковою схильністю.

До органічних причин відносяться: недорозвиток і ураження головного мозку у внутрішньоутробному періоді, в момент пологів (пологові травми та

асфіксії призводять до внутрішньочерепних крововиливів і можуть пошкодити мовні зони головного мозку); порушення периферійних органів мовлення (ураження слуху, розщеплення піднебіння тощо); хвороби матері (токсикози, акушерські патології); загальна фізична ослабленість дитини (внутрішньоутробна патологія, захворювання внутрішніх органів, рахіт, порушення обміну речовин).

До соціальних причин відносять: соматичну ослабленість дитини; підвищену нервову збудливість; наслідування; двомовність.

Як стверджують науковці, ЗНМ може бути зумовлене ще й несприятливими умовами виховання та навчання, пов'язаними з психічною депривацією в сенситивні періоди розвитку мовлення. У багатьох випадках загальне недорозвинення мовлення є наслідком комплексної взаємодії різних факторів, а саме: обтяженої спадковості, органічної недостатності центральної нервової системи, несприятливого соціального оточення.

О. Мастюкова у своїх дослідженнях велику увагу приділяє етіології ЗНМ, зокрема викликане перинатальною енцефалопатією, яка може бути гіпоксичною (внаслідок внутрішньоутробної гіпоксії й асфіксії під час пологів), травматичною (внаслідок механічної пологової травми), білірубіною (внаслідок несумісності крові матері та дитини за резус-фактором чи груповою приналежністю) [99].

Отже, загальне недорозвинення мовлення — це різні багаточисельні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовної системи, що відносяться до її звукової та смислової сторони, при нормальному слухові та інтелекті, що мають різну природу походження та виникають у різних категорій дітей молодшого та старшого дошкільного віку і молодшого шкільного віку [88].

Відомо, що порушення мовлення найгостріше виявляється в ситуації адаптації до нових умов діяльності, у зв'язку з чим формування усного мовлення дітей дошкільного віку в психологічній і педагогічній літературі належить до провідних завдань. Діти з порушенням мовлення, а серед них і

діти із загальним недорозвиненням мовлення, належать до неоднорідної та чисельної групи, для якої оволодіння усним мовленням — єдиний і основний шлях особистісного розвитку. Р. Левіна, В. Орфінська, Н.Траугот досліджували своєрідність розвитку словникового запасу, граматичної будови, зв'язного мовлення та його фонетико-фонематичної сторони при загальному недорозвитку мовлення.

Незважаючи на різну природу порушень, у дітей із ЗНМ є типові прояви, що вказують на системність цього порушення мовленнєвої діяльності. Однією з провідних ознак є більш пізній початок мовлення: перші слова з'являються переважно в 3-4, а іноді і в 5 років. Мовлення недостатньо фонетично оформлено. Найбільш виразним показником є відставання експресивного мовлення при відносно сформованому, на перший погляд, розумінні зверненого мовлення. Мовлення цих дітей малозрозуміле. Спостерігається недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко падає [95].

Як стверджують науковці, ЗНМ може спостерігатися при найбільш складних формах дитячої мовленнєвої патології: алаліях, афазіях, а також ринолаліях, дизартріях [58].

Вивчаючи та аналізуючи наукові роботи учених, ми звернули увагу на частковий та неповний розгляд такої важливої проблеми, як соціалізація дітей із порушенням мовлення, зокрема, із загальним недорозвиненням мовлення.

Було визначено, що найбільш досліджуваною проблемою, якою займаються науковці, є вивчення дітей із загальним недорозвиненням мовлення першого рівня, у яких спостерігається відсутність загальнозживаних словесних засобів спілкування, у віці трьох років, на рубежі раннього й дошкільного дитинства. Так, Р.Левіна, досліджуючи дітей із порушенням мовлення, встановила, що частою причиною недорозвинення мовлення є порушення зорового і слухового сприймання. Тому, якщо порушено сприймання, дитина не бачить предмет як щось ціле, що пов'язано

з оптико-гностичними порушеннями. У роботах дослідниці доведено, що патологія сприймання проявляється у дітей із загальним недорозвиненням мовлення на тлі зниження психічної активності [65].

Для повноти здійснюваного нами аналізу розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення вважаємо за необхідне виокремити із площини педагогічного розмаїття ті дослідження, у яких, на нашу думку, подано результати фундаментального характеру, що можуть бути використані у межах нашого дослідження, а також максимально відповідати нашим дослідницьким завданням. Серед науковців, які, на нашу думку, додали фундаментальних знань у досліджувану нами проблему, ми визначили наступних: О.Слінько, Г.Волкова, О.Орлова, А.Гончарук, В.Селіверстов, Л.Галігузова, І.Дубровіна, А.Рузький, О.Смірнова, Є.Федосєєва, Р.Левіна.

Науковці (О. Грібова [32], Л.Спірова, Т.Філічева [158], Г.Чіркїна [159]) у своїх працях наголошують на тому, що у дітей з недорозвиненням мовлення є труднощі в спілкуванні. Наслідком недостатнього спілкування «дорослий-дитина», «дитина-дитина» є труднощі у формуванні сюжетних, сюжетно-рольових ігор, розумінні себе, свого «Я» у навколишньому середовищі та по відношенню до оточуючих. Це перешкоджає соціалізації дітей, їх адаптації до позасімейних стосунків.

Спілкування є важливим фактором у становленні дитини як особистості, і саме дорослий виступає ініціатором у стосунках з дитиною. У працях О.Запорожця, Л.Божович, М.Лісіної, О.Мастюкової, Д.Московкіної, Ю.Гіппенрейтер, Є.Смірнової, Ю.Кулагіної та ін. доведено, що спілкування дитини з дорослим впливає на її здоровий психічний розвиток.

Спілкування - це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності, це взаємодія людей, спрямована на узгодження та об'єднання зусиль з метою досягнення загального результату [82].

Найважливішим фактором психічного розвитку людини є саме спілкування. Спілкування ми розглядаємо, як спосіб об'єднання дітей, а



також спосіб до формування повноцінної особистості. Спілкуючись із іншими дітьми, дитина засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані соціальні норми, цінності, знання і способи діяльності, а головне - в дитини формується сталий процес входження в соціум.

Спілкування нагадує своєрідну піраміду, що складається з чотирьох граней: ми обмінюємося інформацією, взаємодіючи з іншими людьми, пізнаємо їх і, разом з цим, переживаємо власні стани, що виникають внаслідок спілкування.

Загальноприйнято вважати, що історично наукове вивчення проблеми «спілкування» відбувалося у три періоди. Перший період характеризується дослідженням В.Бехтерева, в якому вперше було піднято питання про роль спілкування як чинника психічного розвитку людини та про вплив групи на індивіда.

Для другого періоду, а саме до 70-х років ХХ століття у розробці проблеми переважав теоретико-філософський підхід. Л.Виготський у своїй концепції вищих психічних функцій розглядає спілкування як фактор психічного розвитку людини, умови його саморегуляції.

Третій період настає у 70-х роках ХХ століття, де спілкування почало розглядатися як самостійна область психологічного дослідження.

Спілкування дитини з однолітками формується на основі досвіду спільної діяльності з дорослими, а здійснюється в грі і з приводу гри. У грі діти стверджують свої вольові та ділові якості, радісно переживають свої успіхи й гірко страждають у разі неуспіху. У спілкуванні дітей один з одним виникають цілі, які неодмінно слід виконувати. Цього вимагають самі умови гри. Дитина вчиться завдяки включенню в ігрову ситуацію, на утримання з розіграваних дій і сюжетів. Якщо дитина не готова або не хоче бути уважною до того, що вимагає від неї майбутня ігрова ситуація, якщо не рахується з умовами гри, то гра просто не виходить. Потреба у спілкуванні з однолітками, в їх емоційному заохоченні змушує дитину до цілеспрямованого зосередження і запам'ятовування [12].

Найважливіший шлях впливу спілкування на соціалізованість дитини полягає в тому, що вона в контактах з іншими спостерігає їх діяльність і бере з них приклад для наслідування.

Таким чином спілкування з ровесниками є неодмінною умовою соціалізації дитини. Воно створюється у таких малих групах, як групи дитячого садка, шкільні класи, різні неформальні дитячі, підліткові і юнацькі об'єднання.

У дитячих малих групах науковці виділяють три види стосунків між ровесниками:

- функціонально-рольові, що виникають у специфічних для даної спільноти сферах життєдіяльності дітей (навчальної, трудової, художньої) і розгортаються в ході засвоєння дитиною норм і способів дій у групі під керівництвом дорослого;

- емоційно-оцінні відносини, основною функцією яких є здійснення корекції поведінки ровесників відповідно до прийнятих норм спільної діяльності; їх наслідком є симпатії, антипатії, уподобання тощо;

- особистісно-сміслові відносини - взаємозв'язки в групі, за яких мотив однієї дитини набуває особистісного смислу для інших ровесників, бо, переживаючи інтереси і цінності цієї дитини як свої власні мотиви, ровесники виконують різні соціальні ролі та дії.

Міжособистісним стосункам дитини з ровесниками властива вікова динаміка. Так, дошкільники у грі і реальному житті відтворюють взаємини дорослих, реалізують норми і цінності, які засвоїли у спілкуванні з ними. Якщо дошкільник дотримується цих норм, то він оцінюється іншими дітьми позитивно, якщо ж відходить від них, то виникають «скарги» дорослому, викликані бажанням підтвердити норму. Стосунки дітей у групах ровесників характеризуються ситуативністю і нестійкістю. Діти часто сваряться і швидко миряться. Проте саме в цьому спілкуванні відбувається засвоєння певних норм взаємодії. Від позиції дитини в групі, уміння спілкуватися, популярності серед ровесників, інтенсивності спілкування залежить

прискорення процесу соціалізації. Але у дітей із порушеннями мовлення цей процес проходить дещо інакше.

Так, Б.Гріншпун, аналізуючи дітей із загальним недорозвиненням мовлення, відзначає, що: «на відміну від дітей із типовим розвитком, у яких в процесі спілкування формується мовленнєва діяльність, опосередкована системою мовних знаків, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення накопичуються лише окремі мовні дії і окремі мовні знаки. Усе це перешкоджає формуванню мовної системи. Мовлення як засіб спілкування у дітей із загальним недорозвиненням мовлення спонтанно не формується» [33].

Продовжує цю думку Є.Ковилова у своїй дисертаційній роботі, де зазначає, що «діти із загальним недорозвиненням мовлення мають серйозні труднощі в організації власної мовленнєвої поведінки, що негативно позначаються на спілкуванні з оточуючими і, насамперед, з однолітками» [58]. Така ситуація негативно впливає як на особистість дитини, так і порушує процес її соціалізації.

Педагоги-практики (І.Власенко, В.Воробйова, О.Грибова, Л.Соловійова, Є.Федосєєва) вказують на наявність у дітей із загальним недорозвиненням мовлення виражених труднощів при побудові процесів комунікативної взаємодії. Ці труднощі вчені пов'язують як з недостатністю мовних засобів, так і з власне не сформованістю комунікативних умінь дитини.

Більшість дітей із загальним недорозвиненням мовлення переводять спілкування з однолітками зі сфери мовлення у сферу міміки та жестів. Більш розгальмовано вони себе почувають в ігровій діяльності, однак їхня гра характеризується змістовою збідненістю та недостатньою структурованістю мовленнєвої продукції, що в ній використовується.

Мовленнєва діяльність є найважливішим засобом пізнання дитиною навколишнього світу. Вона виступає одночасно як універсальний засіб і як неодмінна умова пізнавальної діяльності дошкільника. Однак, протягом становлення та формування особистості дитини повинен бути педагогічний

супровід, аби процес соціалізації відбувався відповідно загальним правилам та нормам.

Мовленнєвий дефект може спричинити у дітей з тяжкою мовленнєвою патологією відмову від спілкування взагалі. О.Грібова у своєму дослідженні доходить висновку про те, що несформованість комунікативної діяльності в дітей із загальним недорозвитком мовлення впливає на формування їх навчальної діяльності. Дефіцит мовленнєвої та комунікативної діяльності, на думку автора, призводить до того, що вони не вміють виконувати прохання, ніколи не задають уточнюючих запитань до пояснюваного матеріалу, відтворюють репліки своїх товаришів без додаткової розумової переробки [32].

Одну із причин перешкоджання повноцінного спілкування дітей з мовленнєвою патологією з однолітками виявили Г. Волкова, А. Гончарук, О. Орлова, В. Селіверстов. У своїх дослідженнях науковці довели, що причиною є не сама мовленнєва патологія, а те, як дитина сприймає її, як вона оцінює своє мовленнєве порушення по відношенні до себе та інших дітей з такою ж проблемою. Дослідники вказують, що за наявності в дитини тяжкого ступеня мовленнєвої патології, ступінь фіксованості не завжди відповідає ступеню тяжкості мовленнєвого порушення, така ж ситуація відбувається у деяких дітей із легшою формою мовленнєвої патології [134].

Отже, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення спостерігається недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко падає. Більшість таких дітей досить критичні до свого дефекту, проте є й незначний відсоток дітей, які деякою мірою майже не відчують дискомфорту, пов'язаного з цим. Отже, існує певна тенденція, коли діти з менш вираженим дефектом можуть дуже глибоко його переживати, соромитися свого мовлення, в той час, як діти з більш вираженим мовленнєвим дефектом його майже не відчують. Усвідомлення мовної неповноцінності (а тим більше хвороблива фіксація дитини на мовленнєвому дефекті) породжує у них невпевненість у своїх силах, замкнутість,

дратівливість, образливість, викликає посилення негативізму в спілкуванні, насамперед з однолітками. Такі діти в спілкуванні через свою ваду малоактивні, майже ніколи не проявляють ініціативу, що, в свою чергу, гальмує процес міжособистісних стосунків дітей.

Міжособистісні стосунки та спілкування, як зовнішній прояв відносин з однолітками, мають ряд суттєвих особливостей, які якісно відрізняють їх від спілкування з дорослим, а саме:

- яскрава емоційна насиченість стосунків і спілкування. Така інтенсивність емоцій пов'язана з тим, що починаючи з чотирирічного віку, для дітей більш привабливим партнером по взаємодії стає одноліток, що проявляється в більш частому схваленні ровесника і більш частому вступі з ним в конфліктні відносини, ніж при взаємодії з дорослим;

- нестандартність і нерегламентованість стосунків і спілкування. Дана особливість виявляється в тому, що при взаємодії з однолітками дошкільники використовують несподівані та оригінальні дії і рухи, яким притаманна особлива розкутість і відсутність орієнтування на будь-які задані зразки (наприклад, химерні пози, передражнювання, кривляння). Це пов'язано з тим, що одноліток створює умови для індивідуальних і вільних проявів, в той час як дорослий несе в собі культурно нормовані зразки поведінки;

Проаналізувавши низку наукових досліджень, ми встановили, що спілкування дитини з однолітками може виникнути й розвиватися тільки із спілкування з дорослим (І.Залісіна, Т.Землянухіна). Тим більше, що досвід перших стосунків із однолітками є фундаментом подальшого розвитку дитини.

Так, Є.Субботський вважає, що стосунки дошкільнят з однолітками характеризуються, з одного боку, імпульсивністю і безпосередністю, з іншого – інертністю та стереотипністю [147].

Міжособистісні стосунки у дитячій групі є досить складним соціально-психологічним явищем і підкоряються певним закономірностям. Перша характеризується природною обумовленістю міжособистісних стосунків,

тобто місцем, яке вікова соціальна група посідає у суспільстві. Друга – це їхня залежність від спільної діяльності, якою вони займаються.

Розвиток взаємин з однолітками у дошкільників починається з розвитком самосвідомості дитини та співвідношення предметного і особистісного, що змінюється протягом дошкільного віку. Тому ті дошкільники, які постійно спілкуються один з одним виявляються включеними до системи міжособистісних відносин.

Міжособистісні стосунки у групі ровесників віддзеркалюються в розвитку дитини. У дошкільному закладі стосунки та зв'язки становлять відносно стійку систему, у якій кожна дитина займає певне місце. В середовищі дошкільного навчального закладу виділяють три види міжособистісних стосунків:

- 1) міжособистісні стосунки, які можна виявити, аналізуючи об'єктивні зв'язки дітей, при взаємодії у спільній роботі і спілкуванні;
- 2) міжособистісні стосунки, що виявляються під час розгляду вибіркового відносин, що у групі;
- 3) стосунки, які проявляються у системі взаємних оцінок дітьми одне одного.

Діти старшого дошкільного віку починають усвідомлювати як свої конкретні дії, так і свої бажання, переживання, мотиви, які, якщо брати до уваги лише дії, об'єднують і консолідує особистість дитини в цілому. Це є розвитком децентрації, завдяки якій дитина стає здатною розуміти думку іншого [42].

Отже, старшому дошкільному віку притаманно наступне: якщо дитина для спілкування та спільної діяльності обирає у партнери свого товариша однолітка, це є засобом не тільки самопізнання, а й невід'ємною стороною її самосвідомості, суб'єктом звернення до цілісного «Я». Порівнюючи себе з однолітком і протиставляючи себе йому, дитина дає можливість поглибити міжособистісні стосунки з однолітками.

Тому, одноліток – це важлива складова частина життя дитини. За період дошкільного дитинства дитина проходить великий шлях у оволодінні соціальним простором з його системою нормативної поведінки у міжособистісних відносинах з дітьми. Слід зазначити, дитина старшого дошкільного віку починає сприймати себе чи іншого як цілісну особистість, завдяки чому стає можливим її особистісний розвиток.

Досліджуючи міжособистісні стосунки старшого дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення вчені виявили, що на відміну від його ровесника з типовим мовленням, зустрічається поширеність малоактивності у спілкуванні з однолітками, ініціатива у мовленнєвій комунікації не виявляється. У дослідженнях І.Гаркуші та В.Кожевнікової [25] відзначається, що:

- у дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення спілкування перебуває у незрілій мотиваційній сфері;
- наявні труднощі пов'язані з комплексом мовних і когнітивних порушень;
- переважна форма спілкування в дітей старшого дошкільного віку - ситуативно-ділова.

Актуальними та слухними для нас є результати дослідження міжособистісних стосунків у групі дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, яке проводила О.Слінько. Дослідження показало, що хоч в групі дошкільників і діють соціально-психологічні закономірності, загальні для дітей, що нормально розвиваються, та їхніх однолітків з мовленнєвою патологією, але виявилось, що на міжособистісні стосунки дітей впливає вираженість мовленнєвого дефекту. Науковиця, досліджуючи ставлення дітей один до одного, виявила, що серед «знехтуваних» опинилися діти з більш вираженим мовленнєвим дефектом, не дивлячись на те, що вони наділені позитивними рисами, в тому числі й прагненням до спілкування [136]. Тобто діти надають перевагу у спілкуванні тим одноліткам, дефект мовлення яких найменш виражений, при цьому мало

звертають увагу на особисті риси та якості. Це породжує такі специфічні риси загального та мовленнєвого поведіння дитини, як: обмежена контактність, сповільнене включення в ситуацію спілкування, невміння підтримувати бесіду. Через знижений рівень спілкування, у дитини страждає рівень пізнання, що сприяє виникненню таких психологічних особливостей, як: замкнутість, боязкість, нерішучість, сором'язливість, що призводить до зниження комунікативної активності та, як наслідок, сповільнюється та порушується сам процес соціалізації дошкільника.

Досліджуючи дітей із мовленнєвими порушеннями, такі вчені, як Л.Галігузова, І.Дубровіна, А.Рузький, Є.Смірнова, Є.Федосєєва та ін. мали на меті розглянути, як такі діти проявляють себе в ситуаціях спілкування з дорослими та однолітками. Вони виявили, що дошкільники, маючи однаковий діагноз, ведуть себе по різному у спілкуванні. На їхню думку це пов'язано з різною самооцінкою свого стану та усвідомлення себе як особистості.

Як відомо, на формування самосвідомості та самооцінки дошкільника впливає пізнавальна та особистісна форми спілкування з дорослим, а також інтенсивний розвиток спілкування з однолітками. Спілкування стає тією сферою діяльності, яка акумулює всі психічні функції дитини: її увагу, сприймання, пам'ять, мислення, емоції. Психіка й особистість дитини набуває саме тих якостей, які необхідні їй для забезпечення спілкування з дорослими й ровесниками. У самосвідомості з'являються ті властивості, що відображають роль і місце дитини у спілкуванні та дозволяють регулювати його.

Як зазначав С.Рубінштейн, "не існує "я" поза ставленням до "ти", і не існує самосвідомості без усвідомлення іншої людини як самостійного суб'єкта" [129]. Дошкільник у процесі спілкування отримує від інших значну кількість регулюючих впливів: оцінок, зауважень, схвалень. Згодом сам починає висловлювати їх партнерам. Так у дитини нагромаджується інформація про те, що їй вдалось краще, що викликало схвалення, що -



навпаки - робити не варто. Таким чином у дітей формуються уявлення про себе, однолітків та їх ставлення один до одного.

На відміну від дітей з типовим розвитком, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення проблеми мовленнєвого характеру здійснюють негативну динаміку в розвиток та становлення самооцінки такої дитини. Через низький рівень комунікативної активності психіка дитини не має змоги або в недостатній кількості виробляє та акумулює ті якості, що необхідні для забезпечення повноцінного спілкування і, як наслідок, дитина не може об'єктивно оцінювати себе та своїх однолітків, що провокує хибне уявлення про себе та оточуючих і тягне за собою завищену або занижену самооцінку.

Діти, які мають завищену самооцінку, як правило, легко вступають в дружні стосунки та зв'язки з однолітками. Такі діти швидко звикають до незнайомих людей, прагнуть до контактів з оточенням, мають достатньо широке коло спілкування, відрізняються бажанням виділитися серед однолітків. І навпаки, діти, які мають занижену самооцінку, відчують труднощі у встановленні контактів з однолітками; вони важко пристосовуються до нових обставин, схильні до спокійних ігор на самоті або з малою кількістю однолітків. Коло їх спілкування вузьке, а у деяких дітей спостерігаються прояви мовного негативізму. Труднощі у становленні самооцінки дитини негативно впливають на розвиток її особистості та часто дають хибне уявлення про себе та оточуючий світ, що порушує і гальмує процес соціалізації.

Загальне недорозвинення мовлення позначається на формуванні у дітей сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфер. Це пояснюється взаємозв'язком мовленнєвих порушень з іншими сторонами психічного розвитку.

Необхідно зазначити, що діти із загальним недорозвиненням мовлення мають повноцінні передумови для оволодіння мовленнєвими процесами, але первинне недорозвинення мовлення обумовлює специфічні особливості мислення. Можна зазначити відставання розвитку наочно-образного

мислення. Діти із загальним недорозвиненням мовлення не можуть самостійно оволодіти аналізом, синтезом, порівнянням. Більшості дітей властива ригідність мислення. Цю думку підтверджують Т.Філічева і Г.Чіркїна. На їх думку, у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення словесно-логічне мислення відстає, і без спеціального навчання ці діти не зможуть опанувати операції аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення [158].

Діти із порушеннями мовлення відзначаються недостатньою стійкістю та обмеженими можливостями розподілу уваги. Це підтверджують дослідження, проведені І.Ляміною, О.Усановою та Ю.Гаркушею, які показали ряд особливостей розвитку уваги у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Автори, вивчаючи особливості довільної уваги старших дошкільників, відзначили значно нижчий рівень показників розвитку в порівнянні з розвитком довільної уваги дошкільників з типовим мовленнєвим розвитком. Дослідники зазначають відмінності довільної уваги в залежності від модальності подразнення (зоровий, слуховий) та характеру діяльності (гра, завдання) [152].

При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування - вони забувають складні інструкції, їх елементи та послідовність завдань. Є.Мастюкова досліджуючи проблеми розвитку пам'яті у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, дійшла висновку, що ступінь вираженості порушень вербальної пам'яті залежить від ступеня і характеру мовленнєвого недорозвинення [99]. Цю думку підтримує Г.Гуменна, стверджуючи, що запам'ятовування словесного матеріалу затрудняється більше, ніж запам'ятовування зорових образів (безпредметні фігури). Тобто у дітей обсяг пам'яті нижче норми та знижена точність відтворення словесних подразників. У більш важких випадках низька активність пригадування може поєднуватися з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності. Такі особливості дітей унеможливають повноцінний загальний психічний

розвиток і, насамперед, спілкування, що негативно впливає на процес соціалізації. Комунікативна діяльність таких дітей виявляється обмеженою через труднощі в спілкуванні з однолітками та дорослими.

Поряд із проблемами розвитку уваги, пам'яті та мислення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення постає проблема у відтворенні рухового завдання за просторово тимчасовими параметрами. Порушується послідовність елементів дії, діти пропускають його складові частини. Таким чином у дітей із загальним недорозвиненням мовлення страждає і дрібна моторика, проблеми виснаження якої розглядав В.Дудьєв [40]. Він дослідив, що для цих дітей характерне уповільнення темпу, неточність рухів рук, що проявляється в труднощах при виконанні протилежних дій кожною рукою, в ізольованому характері їх роботи, в нечіткості пальцевих рухів.

Ці дані також підтверджують і доповнюють роботи таких дослідників, як Г.Гуровець [35], О. Мастюкова [99], де вони вказують на загальну моторну незручність; недостатню координацію пальців, кистей рук, порушення динамічної та статичної рівноваги; діти не можуть стояти та стрибати на одній нозі, ходити на носках і п'ятах, у них відзначається обмеження обсягу активних рухів в правій руці, нозі; для них характерна сповільненість, низький рівень працездатності. Дітям легше виконати завдання, якщо воно пропонується в наочному, а не в усному плані, не за словесною інструкцією. Усе це накладає відбиток на особистість дитини: з'являється невпевненість у собі, негативізм, упертість та ін.

Ряд авторів продовжує запропонований Р.Левіною психологічний підхід до аналізу мовленнєвих порушень у своїх роботах [65]. Вони відзначають недостатність чуттєвого сприймання при загальному недорозвиненні мовлення у зв'язку з тим, що у дітей страждають функції слухового, зорового, а іноді і тактильного аналізаторів. Так, дитина дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, на думку Л.Цветкової, відрізняються від однолітків, які нормально розвиваються, за об'ємом зорового сприймання предметів та стійкістю зорових уявлень.

Отже, негативні риси, викликані проблемами у комунікативній сфері дитини, спричиняють неправильне формування соціальної поведінки у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. О.Шацька пропонує для формування позитивної соціальної поведінки у таких дітей розвивати три самостійних компонента [166]:

- вольовий;
- афективний;
- пізнавальний.

Важливою, на її думку, є корекційно–логопедична робота, яка будується за чотирма напрямками:

- мовленнєвий;
- афективний;
- пізнавальний;
- вольовий.

Така необхідність диктується недосконалістю вербальної комунікації, яка не забезпечує процес вільного спілкування, а відтак, не сприяє розвитку мовленнєво-мисленнєвої, вольової та пізнавальної діяльності дітей, перешкоджаючи їхньому оволодінню своєю поведінкою, що, на нашу думку, також негативно позначається на процесі соціалізації дитини.

Слід розглянути у порівнянні для повноти картини дефектів мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення та дітей, які мають подібний стан, наприклад, тимчасову затримку мовленнєвого розвитку. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення в звичайні терміни розвивається розуміння побутово-розмовної мови, інтерес до ігрової та предметної діяльності, емоційно вибіркоче ставлення до навколишнього світу. Однією з діагностичних ознак може служити дисоціація між мовленнєвим і психічним розвитком. Це проявляється в тому, що психічний розвиток цих дітей, як правило, протікає більш благополучно, ніж розвиток мовлення. Їх відрізняє лише критичність до мовленнєвої недостатності. Первинна патологія мовлення гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей,

перешкоджаючи нормальному функціонуванню мовленнєвого інтелекту. Однак у процесі формування словесного мовлення та усунення власне мовленнєвих труднощів, інтелектуальний розвиток таких дітей наближається до норми.

Ряд дослідників (Л.Винокуров, Л.Єфименкова, С.Карпова, М.Лісіна, Е.Труве, Г.Чіркїна та ін.) серед причин соціально-психологічної некомпетентності дитини із загальним недорозвиненням мовлення називають неблагополучний біологічний фактор розвитку та деструктивний вплив соціальної ситуації, обтяженої мовленнєвим дефектом, що впливає на загальний розвиток дитини. Учені зазначають, що ці причини і є головними в соціальній дезадаптації дитини в майбутньому. Дослідники доводять, що дитині з комплексними порушеннями мовлення для того, щоб почати говорити необхідно оволодіти мовою як пристроєм, що забезпечує сприйняття і породження мовлення.

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства, посилення гуманістичних та демократичних тенденцій у житті, все актуальнішим стає перенесення акцентів у процесі виховання з масових педагогічних явищ на особистість дитини та її соціалізацію в соціумі. Соціалізацію дітей із загальним недорозвиненням мовлення визначаємо як процес становлення дитячої особистості в умовах налагодження соціальних взаємин дітей дошкільного віку в різних ситуаціях взаємодії, об'єднаних спілкуванням та спільною діяльністю.

Оскільки мова йде про педагогічні умови соціалізації дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах, саме в той період, коли в дитини формуються соціальні якості, знання, вміння, навички, що дають їй змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин, формується уявлення про себе, своє «Я», навколишній світ через спілкування з близькими дорослими та однолітками важливо не допустити щоб такий важливий процес, як соціалізація особистості проходив без допомоги кваліфікованого педагога. Соціалізація дітей із загальним

недорозвиненням мовлення потребує делікатного та професійного спрямування. Аналіз наукової літератури, теоретичних та практичних джерел дає змогу стверджувати, що питання проблеми соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах дошкільних навчальних закладів вимагає подальшого експериментального вивчення.

## Висновки до першого розділу

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняттям «соціалізація» різні дослідники виділяють ті чи інші сторони цього процесу в залежності від аспекту і мети, яка ставиться в дослідженні. Хоч би яка галузь наукового знання досліджувала феномен соціалізації, в ньому постійно розкривають нові якості, що лише підкреслює багатоаспектність даного поняття, а не означає щораз нове його тлумачення.

2. У межах нашого дослідження ми визначаємо «соціалізацію» як багатоскладовий і багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, спрямованість яких визначається конкретною соціальною ситуацією та є рушійною силою, що активізує процеси самоперетворення, які відбуваються на фоні змін соціокультурного середовища. Вона охоплює весь процес і результати взаємодії індивіда з усією сукупністю соціальних явищ, які виявляються в ході пізнання світу і його перетворення.

3. Встановлено, що формою реалізації процесу соціалізації є соціальна адаптація, яка визначається взаємодією особи з соціальним середовищем, у процесі якої відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін. Порушення цієї взаємодії призводить до дезадаптації.

4. Визначено, що сформована соціально-комунікативна готовність дитини ефективно взаємодіяти з оточенням у системі міжособистісних стосунків є результатом процесу соціалізації дитини.

5. Відзначено, що загальне недорозвинення мовлення це порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать до її звукової і смислової сторони при нормальному слуху і первинно збереженому інтелекті.

6. Сьогодні в логопедичній науці представлено дві класифікації порушень мовлення: клініко-педагогічну та психолого-педагогічну. У межах

психолого-педагогічної класифікації виділяють три рівні мовленнєвого розвитку у дітей з мовною патологією.

7. Визначено, що в дітей із загальним недорозвиненням мовлення недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко падає. При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування - вони забувають складні інструкції, їх елементи і послідовність завдань. У більш важких випадках, низька активність пригадування може поєднуватися з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності. Такі особливості дітей унеможливають повноцінне спілкування і, насамперед, загальний психічний розвиток. Комунікативна діяльність таких дітей виявляється обмеженою через труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими.



## РОЗДІЛ 2

### ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

#### **2.1. Методика дослідження соціалізації дітей старшого дошкільного віку в дошкільних установах: критерії, показники, інструментарій**

Соціалізацію дітей із загальним недорозвиненням мовлення в нашому дослідженні ми розуміємо як сукупний процес загальномовленнєвого навчання та соціального становлення, що забезпечує розвиток мовлення та формування компетентнісного підходу до розвитку особистості дитини, результатом чого є динамічний розвиток її соціалізованості.

Ми виходили з розуміння того, що мовлення як одне з головних та необхідних умов особистісного зростання та соціального становлення дитини є повноцінним засобом спілкування лише тоді, коли воно збережено або у випадку мовленнєвої патології скопійовано його структурні компоненти. Тому провідними факторами, що викликають відхилення у розвитку особистості дитини, пов'язаними із спілкуванням є недостатній рівень спрямованості дитини до активного спілкування, а також недостатнє володіння нею комунікативною діяльністю. Співвідношення цих факторів становить недиференційоване відношення дитини до партнера у спілкуванні і самого факту спілкування.

Дослідження науковцями проблеми соціальної адаптації дітей із порушеннями мовлення засвідчило, що у складному комплексі порушень розвитку при недорозвиненні мовлення відзначаються не тільки відставання у формуванні мовленнєвої здібності, а й часто рухові, сенсорні, інтелектуальні порушення, не сформованість пізнавальних можливостей. Тому у силу специфіки мовленнєвого порушення соціальний розвиток дітей належним чином не здійснюється. При такому не достатньому спілкуванні

дитини з дорослими та однолітками темп розвитку її мовлення та інших психічних процесів сповільнюється. Відхилення в розвитку мовлення негативно впливає на весь психічний розвиток дитини, затримує її спілкування з оточенням, формування пізнавальних процесів, таким чином унеможливорює формування повноцінної особистості.

Оскільки, мовлення впливає на розвиток усіх психічних процесів, то діти з порушеннями мовленнєвого розвитку складають особливу групу та потребують допомоги не лише в мовленнєвій сфері. Тому величезну увагу слід приділяти розвитку особистості дитини з порушеннями мовлення та процесу її соціалізації.

Отже, аналіз наукових підходів до визначення проблем соціалізації дошкільників із мовленнєвими порушеннями дав змогу встановити, що у структурному плані соціалізація дітей із загальним недорозвиненням мовлення є системним утворенням, що гіпотетично включає в себе три критерії: емоційно-почуттєвий, соціально-комунікативний, рефлексивно-оцінний.

Запропонована структура соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення у процесі подальшого експериментального дослідження дозволяє глибше зрозуміти сутність досліджуваної категорії як складної системи, що знаходить свій вияв у взаємозв'язку зазначених вище критеріїв (див. таб. 2.1).

Розглянемо докладніше кожний з окреслених критеріїв та їх показники.

Визначаємо першим критерієм *емоційно-почуттєвий*, що розкривається за показниками: емоційні реакції на порушення свого мовлення; здатність до сприйняття мовлення інших дітей; здатність до співчуття та співпереживання іншим дітям.

**Критерії і показники соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення у дошкільному навчальному закладі**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
<b>Емоційно-почуттєвий</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– емоційні реакції на порушення свого мовлення;</li> <li>– здатність до сприйняття мовлення інших дітей;</li> <li>– здатність до співчуття та співпереживання іншим дітям</li> </ul>
<b>Соціально-комунікативний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мовленнєва активність;</li> <li>– ініціювання спілкування з іншими дітьми;</li> <li>– інтенсивність спілкування з однолітками та близькими дорослими</li> </ul>
<b>Рефлексивно-оцінний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до взаємооцінки партнерами одне одного;</li> <li>– здатність до самооцінки, самовираження;</li> <li>– адекватність форм співпраці та взаємодії в різних ситуаціях</li> </ul>

*Емоційні реакції дитини на дефект свого мовлення значною мірою залежать від ступеня фіксованості як самої дитини, так і людей, які її оточують, на дефекті мовлення, або, іншими словами, соціальний розвиток дитини відбувається на базі емоцій, якими вона поєднана з оточенням. Інтенсивний розвиток особистості дошкільника визначає глибокі зміни в його емоційній сфері. Якщо в ранньому віці емоції зумовлювались безпосередньо впливами оточення, то у старшого дошкільника вони починають опосередковуватися з його ставленням до суспільного довкілля, тих чи інших явищ [60].*

При появі опосередкованості емоцій вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими. Внаслідок усвідомлення власних особистісних якостей, зокрема присутності мовленнєвого дефекту та неспроможності правильно оцінити поведінку в дитини виникають такі проблеми, як емоційні реакції на дефект свого мовлення.

Усвідомлення мовленнєвого дефекту, фіксованість на ньому вивчалися у дітей із заїканнями (С.Ляпідевський, С.Павлова, В.Селівестров, Л.Зайцева) та у дітей з порушеннями мовлення (О.Орлова, Л.Гончарук). Дослідники вирізняють три варіанти емоційного ставлення дітей з порушеннями мовлення до свого дефекту: байдуже, помірно стримане, безнадійно-розпачливе. Також учені виокремлюють три варіанти вольових зусиль боротьби з ним, а саме: відсутнє, має місце, перероджується у нав'язливі дії та стан.

В.Селівестров визначив такі ступені фіксування дітей на власному дефекті:

— нульовий, який полягає в тому, що діти не відчують власної неповноцінності внаслідок недоліків мовлення і не зважають на них. Вони охоче контактують з однолітками й дорослими, знайомими й незнайомими людьми. При цьому у них немає навіть натяку на ніяковість або на образу;

— помірний: діти переживають через свою проблему, усіляко маскують її, вдаючись до хитрощів. Однак усвідомлення дітьми недоліку не спричиняє постійного відчуття власної неспроможності, коли кожен крок і кожен вчинок оцінюються через призму дефекту;

— виразний: діти постійно фіксуються на власному мовленнєвому порушенні, болюче переживають його, свою діяльність оцінюють із позиції власних мовленнєвих невдач. Їм притаманне занурення в хворобу, самоприниження, хворобливе уявлення, нав'язливі думки та виразний страх мовлення [37].

Важливе значення для ступеня фіксованості дитини на мовленнєвому порушенні має те, як сприймає його навколишнє середовище. Старшим

дошкільникам властиве перебільшення власних та зниження чужих якостей та дій, що негативно позначається на взаємостосунках з однолітками, які відіграють значну роль у процесі соціалізації. Більшість дітей із загальним недорозвиненням мовлення своє порушення не вважають проблемою та часто не звертають на нього уваги через завищену самооцінку, тоді як проблеми у мовленні своїх товаришів їм не помітити важко. Зазвичай діти насміхаються над своїми однолітками, передражнюють їх та не заохочують до спільної діяльності, що, в свою чергу, призводить до відмови спілкуватися, агресивності, і, як наслідок, – до неспроможності завести друзів серед одногрупників та порушення процесу соціального розвитку особистості.

З вище сказаного ми виокремлюємо другий показник: *здатність до сприйняття мовлення інших дітей.*

Розлади особистісної сфери у дітей з порушенням мовлення негативно впливають на їх соціалізацію, чим зумовлюють порушення поведінки, що призводить до соціальної дезадаптації. Таким чином такі фундаментально важливі для гуманної поведінки соціальної особистості емоції, як *співпереживання та співчуття*, що визначено третім показником, формуються в дитинстві в процесі спілкування, коли розвивається емоційна регуляція міжособистісних взаємин, зростає взаєморозуміння, виникають людські емоції, тобто відбувається становлення особистості.

Проте це не означає, що тільки включення дитини в процес спілкування забезпечує виникнення в неї відповідних емоцій. Виховання співпереживання потребує певних форм організації спілкування. Саме тому актуальним є виховання співпереживання у дошкільників, однією із специфічних особливостей яких є саме невміння правильно визначати емоційний стан іншого, що й ускладнює процес розвитку співпереживання [23].

Неприємні почуття, які дитина переживає внаслідок негативного ставлення до себе однолітка, заважають формуванню здатності бачити

іншого, розуміти його стан та співпереживати йому. Г.Лаврентьєва у своїх дослідженнях зазначає, що через пережитий негативний досвід у дітей у відповідь виникає байдужість до іншого, до його труднощів, яка згодом може перерости в агресію. Переживання байдужості або негативне ставлення до себе роз'єднують дітей, поглиблюють між ними відчуження, небажання спілкуватися, контактувати з однолітками. Як показало дослідження вченої, діти, які отримали позитивний досвід спілкування з однолітками, поводити себе інакше, вони співчували дитині, яка перебувала у скрутному становищі [70].

Г.Лаврентьєва зазначила, що пережите дітьми позитивне ставлення до них ровесників сприяє вмінню розуміти іншого, проникнутися до нього турботою. Вона відмітила, що добрі почуття людей, які оточують дитину, пробуджують в неї відгук на емоційний стан іншого, формуючи співпереживання в неї, доброзичливість, бажання спілкуватися, радість, яку вони приносять іншим, стимулює їх на нові добрі вчинки, закріплює бажання бути хорошим.

Отже, як показав аналіз наукових праць, пережите позитивне ставлення до себе ровесника розвиває співпереживання та співчуття, що позитивно позначається на соціалізації особистості дитини в цілому.

Для нормального соціального розвитку кожна дитина має потребу перебувати в атмосфері любові й психологічному благополуччі та захищеності, що підкреслює роль педагога, який повинен бути націлений на зміцнення впевненості дитини в собі, розуміння нею своїх індивідуальних особливостей і можливостей в спілкуванні з однолітками.

Наступний, визначений у дослідженні критерій - **соціально-комунікативний**. Його показники: мовленнєва активність; ініціювання спілкування з іншими дітьми; інтенсивність спілкування з однолітками та близьким дорослими.

Розвиток мовлення відбувається у процесі вдосконалення практичного використання мовлення в спілкуванні з іншими людьми. Водночас мовлення

стає основою перебудови психічних процесів, знярядям мислення. Засвоєння мовлення супроводжується великою активністю дитини, що визначає перший показник: *мовленнєва активність*.

Найчутливішою до мовних явищ дитина стає саме в дошкільному віці. Орієнтуючись у змісті слів вона одночасно виявляє неабияку цікавість до звукової форми слова, часто спеціально змінює слова, творить нові [100].

Низка вчених (А.Богуш, Д.Ельконін, О.Запорожець, М.Лісіна та ін.) підкреслюють, що когнітивний розвиток дитини є основою її мовленнєвого розвитку. Для спілкування на відповідному рівні дошкільникам потрібно мати певні знання про навколишній світ, елементарне розуміння чужих і особистих можливостей, а саме мовлення сприяє засвоєнню нової інформації, запам'ятовуванню, розв'язуванню пізнавальних, мисленнєвих завдань, що допомагає дітям з'ясувати сутність понять, не пов'язаних з фізичними властивостями об'єкта.

Дослідження, проведені такими науковцями, як А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, Н. Луцан та ін., показують, що мовлення має першочергове значення у засвоєнні дітьми соціальних понять, пов'язаних зі статусом і роллю (наприклад, приятель, друг, вихователь, тітка, дядько, лікар). Ми поділяємо думку А.Богуш стосовно того, що одним із провідних напрямів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є своєчасно організована робота щодо виховання культури мовлення.

Дошкільники оволодівають мовленнєвими навичками, спостерігаючи за соціальною взаємодією, стилем мовлення дорослих, сприймаючи зміст їхньої розмови. Частково опанувавши мову, дитина вже здатна словесно сформулювати правила, які керують її діями у різних ситуаціях.

Як відомо діти старшого дошкільного віку із типовим розвитком мовлення самостійно придумують казки, розповіді, використовують різноманітні виражальні засоби, зацікавлено сприймають чужі аргументи, докази і самі ними послуговуються. Вони діляться враженнями з ровесниками, ставлять запитання, залучають ровесників і старших до

спілкування. Старші дошкільники навіть зауважують мовні помилки ровесників, виправляють їх, користуються простими поняттями. Їхнє мовлення чисте, граматично правильне, виразне.

Досліджуючи цей же період у розвитку, але у дітей з порушенням мовлення, Л.Соловйова відзначила, що він значно відрізняється від нормального онтогенезу. У ході спостереження за такими дітьми дослідниця поділила їх на дві групи. Перша група чисельніша, до неї було віднесено дітей, які внаслідок затримки мовленнєвого розвитку та низької пізнавальної активності майже не ставлять запитань, є повільними, пасивними, з уповільненим мовленням. Друга група дітей, навпаки, ставить запитання, спрямовані на зовнішні, несуттєві ознаки предметів і явищ. Однак на поставлені запитання вони не чекають відповіді. Ці діти розгальмовані, багатослівні. Особливість і взаємозумовленість мовленнєвих і комунікативних умінь виявляються в обмеженому словникові та кількості дієслів в активному мовленні, своєрідності висловлювання. Це перешкоджає повноцінному спілкуванню цих дітей з ровесниками і дорослими та згодом спричиняє бажання уникати спілкування і призводить до несформованості засобів комунікації — діалогічного і монологічного мовлення. Таким чином діти перестають бути зацікавленими в контакті, вони не вміють орієнтуватися в ситуації спілкування, що призводить до негативізму [143].

Також Л.Соловйовою було виявлено, що більшість дітей з порушенням мовлення більш активні з дорослими у процесі ігрової діяльності. Але навіть у грі мовлення цих дітей характеризується змістовою збідненістю та недостатньою структурованістю мовленнєвої продукції, що в ній використовується [143].

У процесі дослідження було встановлено, що у деяких дітей з порушенням мовлення переважає позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. Вони можуть із задоволенням відгукуватися на пропозицію дорослого прочитати книжку, будуть уважно слухати нескладні сюжетні тексти. Але після читання не виявляють бажання обговорити щойно



прочитане, або поділитися емоціями щодо прослуханого тексту. У зв'язку із тим, що в дітей із порушенням мовлення монологічне мовлення недостатньо сформоване, діти зазвичай не ставлять запитань за змістом прочитаного, не можуть самі переказати прослухане. Навіть якщо у процесі бесіди дитина зацікавлена у спілкуванні з дорослим, вона постійно переходить із однієї теми на іншу, пізнавальний інтерес у неї нестійкий, тому бесіда триває лише 5-7 хвилин.

Отже, слід визнати, що значна частина дітей з важкими порушеннями мовлення прагне відсторонитися від дорослих. Діти замикаються в собі, лише іноді звертаються до дорослих, соромляться їх та уникають будь-яких відносин, що дозволяє виокремити другий показник, яким є *ініціювання спілкування з іншими дітьми*.

У кожній віковій групі дошкільного закладу особливі потреби дітей виявляються найперше і найповніше у спілкуванні один з одним. За результатами дослідження І.Кривов'яз було встановлено, що для більшості дошкільників із порушенням мовлення характерна здатність вступати в контакт лише за зовнішньою ініціативою та зниження інтересу до спілкування. Такі діти потребують налагодження емоційного контакту з дорослим, формування зацікавленості у спілкуванні з дітьми та близькими дорослими.

Як відомо, спілкування – найважливіша соціальна потреба людини. Позбавлена спілкування дитина несвоєчасно та неповноцінно розвивається. Дефіцит спілкування призводить до затримок у психічному і загальному розвитку мовлення, що віддзеркалює розвиток мислення; затримується розвиток гри, що є показником уповільненого соціального розвитку, зокрема взаємин з іншими дітьми; пригнічується емоційна сфера, внаслідок чого емоції та почуття стають невиразними, уповільненими, неадекватними; зменшується жвавість і природна рухливість дитини, з'являється млявість, вайлуватість, скутість. Ці та інші явища, знецінюють природну потребу дитини в спілкуванні й ще більше поглиблюють відстань між нею та іншими

дітьми, яку з віком усе важче скоротити. Ускладнюються також певні стереотипи стосунків, які змінити дуже складно [13].

Досліджуючи комунікативну сферу дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності Л.Соловйова з'ясувала, що спілкування в іграх відбувається переважно в одностатевих діадах, а постійних ігрових груп у дітей не виявлено. Водночас, результати досліджень свідчать, що гра може бути способом організації і презентації мовленнєвих засобів, способом мотивації спілкування дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, але тільки в умовах спеціально організованого навчання [143].

Отже, спілкування ми розглядаємо як важливий показник соціалізованості, а ініціювання спілкування з іншими дітьми є важливим чинником соціалізації особистості дошкільника, що в свою чергу тісно пов'язано з третім показником - *інтенсивністю спілкування з однолітками та близькими дорослими*.

Зазвичай в дітей із порушеннями спілкування інтенсивність є нижчою, ніж в інших однолітків у групі. Вони здебільшого мовчать, дослухаються до ровесників. А змістовність спілкування в цих дітей неоднакова. Є серед них, звичайно, діти з обмеженими для свого віку знаннями, з бідним соціальним досвідом, недостатніми практичними вміннями в іграх, самообслуговуванні, побутових справах. Саме тому вони й нецікаві одноліткам. Але серед невпевнених, боязких дітей, які зрідка й мало висловлюються в дошкільному закладі, є діти, яким батьки багато читають, організовують прогулянки та екскурсії. Удома ці діти ростуть в атмосфері любові, уваги близьких. Вони балакучіші, вміліші, впевненіші. Але їхній обмежений досвід спілкування не дає змоги так само виявити себе й у стосунках з однолітками [13].

Третій, визначений у дослідженні критерій - *рефлексивно-оцінний*. Його показники: здатність до самооцінки, самовираження; здатність до взаємооцінки партнерами одне одного; адекватність форм співпраці та взаємодії в різних ситуаціях.

Першим показником третього критерію є *здатність до самооцінки, самовираження*. На основі знань і думок про себе у дошкільника розвивається найскладніший компонент самосвідомості - самооцінка. Вона багато в чому залежить від того, як дитину оцінює дорослий. Чим точніша й аргументованіша оцінна дія дорослого, тим сприятливіші умови формування самооцінки. Оцінка педагога та близьких дорослих дитини повинна відігравати стимулюючу роль, мобілізувати зусилля дитини на отримання результату. Важливо мати на увазі, що занижені оцінки дорослих знижують самостійність та ініціативність дитини, що несе негативні наслідки.

Коли у дошкільника формується уявлення про власні дії по відношенню до однолітків, себе або дорослих, він починає критично ставитися до оцінки дорослого та намагається в деякій мірі протистояти їй, якщо оцінка «шкодить» розвитку особистості. Старші дошкільники самостійно вміють аналізувати результати своїх дій, відділяючи себе від оцінки однолітка або дорослого.

Під час дослідження розвитку особистості дошкільників із порушенням мовлення такі дослідники, як І.Левченко, І.Марченко, Г.Юсунова виявили низку особливостей, які полягають у заниженій самооцінці дитини. Формування особистості дитини з тяжкими порушеннями мовлення в колективі однолітків вивчали О.Усанова, О.Слинько та ін., які з'ясували, що для дітей з порушеннями мовлення стан дитини в колективі повністю залежить від оцінки педагога. Діти нечітко усвідомлюють своє ставлення один до одного. На початку навчання вони не можуть обґрунтувати, чому симпатизують тому або іншому однолітку. У цьому віці провідним чинником формування критеріїв позитивного або негативного ставлення дітей один до одного є вимоги, що висуває педагог у процесі навчально-виховної роботи, його оцінювання діяльності дитини [154].

Оцінці ровесників підлягають, насамперед, ті сфери діяльності дітей, які виконуються ними спільно. Тому важливого значення набуває спілкування та взаємодія у спільній діяльності. Найпершими діти навчаються

вирізняти ті властивості товаришів, від яких залежить успішність їх спілкування й співпраці: ігрові вміння, вміння продуктивних видів діяльності, винахідливість, вигадка, здатність брати до уваги пропозиції товаришів. В оцінках ровесників діти враховують як вони виконують вимоги дорослих: не бити нікого, слухатись виховательку, маму тощо.

На формування самооцінки та подальшого самовираження впливає ставлення дошкільника до ровесників. Вирізняють три позиції дошкільника у ставленні до ровесників:

1. Егоїстична позиція, яка полягає в тому, що дитині байдужі інші діти, а її інтереси зосереджені на предметах, зокрема іграшках, через які виникають суперечки та конфлікти.

2. Конкурентна позиція виявляється, коли однолітки цікавлять дитину тільки як засіб самоствердження. Заради схвалення і заохочення дорослого дошкільник намагається бути слухняним, хорошим, нікого не кривдити. Оцінка інших дітей неадекватна, бо відіграє роль своєрідного фону, на якому дитина прагне показати свої переваги.

3. Дитина з гуманною позицією позитивно ставиться до товаришів, добре знає їх інтереси, настрої та бажання, охоче, за власною ініціативою ділиться тим, що має, допомагає іншим не з розрахунку на похвалу, а тому, що отримує від цього радість і задоволення.

Гуманна позиція у ставленні до однолітків найбільш сприятлива для формування адекватної самооцінки та відповідно взаємооцінки, що, в свою чергу, виражається у адекватності різних форм співпраці дітей у різних ситуаціях.

Дослідження науковців показують, що самооцінка та *взаємооцінка партнерами одне одного* тісно пов'язані між собою. Отже, провідну роль у формуванні самосвідомості дошкільника відіграє позаситуативно-пізнавальна та позаситуативно-особистісна форми спілкування з дорослим, а також інтенсивний розвиток спілкування з однолітками. Спілкування стає тією сферою дійсності, яка акумулює всі психічні функції дитини: її увагу,

сприймання, пам'ять, мислення, емоції. Психіка й особистість дитини набувають саме тих якостей, які необхідні їй для забезпечення спілкування з дорослими й ровесниками. У самосвідомості з'являються ті властивості, що відображають роль і місце дитини у спілкуванні та дозволяють регулювати його. Як підкреслював С.Рубінштейн, "не існує "я" поза ставленням до "ти", і не існує самосвідомості без усвідомлення іншої людини як самостійного суб'єкта" [129].

Спілкування з однолітками відіграє вагомий роль у формуванні та розвитку самосвідомості дошкільника. У ранньому віці дитина сприймала дорослого як партнера по іграх. Зростаючи, дитина починає орієнтуватися на дорослого як на зразок, такий собі еталон, якого важко досягти, але варто спробувати. Дорослий у взаємодії з дошкільниками повинен зберегти нейтралітет по відношенню оцінних дій з боку дитини до себе. В той час, як дошкільники у процесі спільної діяльності починають оцінювати одне одного, між ними виникає обмін цими оцінками, а на їх основі розвивається здатність бачити себе збоку, з позиції іншого. Зростає значущість оцінок ровесників, що в свою чергу формує здатність до взаємооцінки та оцінки іншого перш, ніж виникає самооцінка. До однолітка діти зазвичай більш вибагливіші та оцінюють його об'єктивніше, ніж себе. Дошкільник знаходить помилки й недоречності в роботі товариша в той час, як аналогічні помилки у себе не помічає. Завдання педагога у таких ситуаціях скерувати дії та думки дитини у правильному руслі.

Дитина орієнтується на аналіз діяльності та її результатів як основу оцінки ровесника. У молодших дошкільників взаємооцінка більш суб'єктивна, визначається емоційним ставленням один до одного. Діти майже не можуть узагальнювати дії товаришів у різних ситуаціях, не вміють розрізняти їх особистісні якості. Позитивні й негативні оцінки однолітків розподіляються рівномірно. У старших дошкільників переважають позитивні. Найбільш чутливі до оцінок однолітків діти 4,5-5,5 років. Високого рівня досягає вміння порівнювати себе з товаришами у дітей 5-7

років, багатий досвід індивідуальної діяльності допомагає їм критично оцінювати дії ровесників [125].

Суттєвим чинником під час визначення взаєностосунків є мотив допомогти один одному. У більшості випадків діти правильно сприймають й оцінюють однолітків, їх стан у колективі, хоча це, як правило, залежить від впливу педагога. Водночас уявлення дитини про саму себе ("Я образ") часто не відповідає дійсності. Вона зазвичай переоцінює свої можливості. Особистісна характеристика не збігається з самооцінкою, численні риси власного характеру діти не помічають і не оцінюють. Найчастіше увага не фіксується на негативних рисах, а позитивні властивості переоцінюються. У цьому виявляється тенденція характеризувати власний образ наближено до ідеального. Серед таких нефіксованих особливостей є порушення мовлення. У процесі дослідження проблеми формування самооцінки О.Усанова, О.Слинько з'ясували, що порушення мовлення перебуває поза увагою дітей [154].

Отже, у дітей з порушенням мовлення спостерігається недостатня критичність у "погляді на себе", порівняно з "поглядом на інших". Співвідношення самооцінки дітей з оцінками, які їм дає педагог, свідчить, що незначна частина дітей адекватно оцінює власні навчальні здібності, інші — їх переоцінюють. З віком самооцінка у дітей з порушенням мовлення майже наближається до норми.

Дослідження особливостей самооцінки у дітей із загальним недорозвитком мовлення, проведені Л.Шипіциною, Л. Волковою, показали, що самооцінка у хлопчиків відрізняється від адекватної в меншій ступені, ніж у дівчаток. Хлопчики вважають себе чесними, хоробрими, невразливими, однак вони менше спілкуються та меншою мірою є щасливими. Також, як і дівчатка, вони усвідомлюють, що причиною їх нетовариськості є мовленнєвий дефект, однак не вважають себе обділеними тією мірою, що й дівчатка з порушеним мовленням. У цілому діти недостатньо критично оцінюють свої можливості, частіше переоцінюють їх. У більшості випадків

об'єктивна особистісна характеристика не співпадає із самооцінкою, багато своїх рис характеру діти не відмічають і не оцінюють. Частіше за все не фіксується увага на негативних рисах характеру, а позитивні якості дещо переоцінюються [170].

Однак, Ю.Гаркуша і В.Коржавіна вказують на достатньо високу в цілому самооцінку дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Науковці відмічають, що дітям важливо, як до них ставляться дорослі. У частини дітей самооцінка співпадає з оцінкою відношення до них дорослих (діти із високою самооцінкою), у частини дітей – не співпадає (переважно діти із низькою самооцінкою) [13].

Третій показник - *адекватність форм співпраці та взаємодії в різних ситуаціях* - визначено тому, що формування взаємодії і спілкування дитини з дорослим є найважливішим джерелом психічного розвитку дітей раннього віку, дошкільників і молодших школярів. Взаємодія дорослих з дітьми, які мають порушення мовлення, повинна сприяти усвідомленню дитиною себе серед дітей і дорослих, формувати інтерес і збагачувати уявлення про соціальні та природні явища, сприяти формуванню таких властивостей особистості, як самостійність, ініціативність, відповідальність, виникненню "Я - свідомості", тобто повинна спрямовувати дитину в правильне русло соціалізації.

Важливою в цьому аспекті є думка Н.Усанової про те, що за розвитком уміння виконувати предметно-змістовий бік гри й налагоджувати взаємодію з ровесниками діти з тяжкими порушеннями мовлення становлять неоднорідну групу [152].

Порівняльний аналіз ігрової діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення і дітей з типовим розвитком, що проводили такі дослідники, як Ф.Фрадкіна, С.Новоселова, показав, що рівень гри дошкільників 4-6 років за змістом і способом дії з іграшками подібний до того, який властивий дітям із типовим розвитком більш раннього віку, тобто діти з порушеннями мовлення прагнуть контактувати з ровесниками, однак в

ігровій діяльності взаємодія дітей відбувається або у вигляді спільної рухової активності (діти разом бігають, стрибають тощо), або спостерігають за грою ровесника і копіюють його дії з іграшкою. Діючи таким чином, дитина, як правило, не розуміє замислу його гри і передає лише зовнішній аспект дії [110].

Дослідження, проведені Р.Іванковою, В.Кондратенко, І.Теплицькою показали, що дошкільники з порушеннями мовлення найчастіше граються насамоті, а рівень взаємодії з ровесниками у грі відповідає найнижчим показникам, що мають місце у дітей з типовим розвитком.

Усі вищезазначені критерії та показники соціалізації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення не тільки розкривають та характеризують складний процес соціалізації дитини, його особливості, закономірності, механізми, умови, але й дають підстави формувати нові позиції, здатні сприяти розробці стратегії виховання, враховуючи усі взаємопов'язані новоутворення, які формують дитину як особистість.

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено три рівні соціалізації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (достатній, середній, низький). Схарактеризуємо кожен із них.

Для достатнього рівня соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення характерні позитивні та об'єктивні реакції на дефект свого мовлення, здатність до сприйняття мовлення інших дітей, здатність до співчуття та співпереживання іншим дітям, активність та інтенсивність у спілкуванні з однолітками та близькими дорослими, прояви ініціювання спілкування, адекватна самооцінка та оцінка інших дітей, відповідність форм співпраці та взаємодії в різних ситуаціях, прояв вираженого інтересу до всього нового.

Для середнього рівня соціалізації характерне байдуже або помірно-стримане ставлення як до свого мовленнєвого порушення, так і до мовлення своїх однолітків, спроби його маскування, співчуття до оточуючих виникає лише при роботі педагога у спеціально створених ситуаціях. Їх мовлення



збіднене, на контакт із дорослими діти йдуть найчастіше тільки у випадку крайньої необхідності або за ініціативи близьких дорослих. Для них характерне ситуативне прагнення до взаємодії з однолітками та близькими дорослими, невпевненість у своїх силах, часто спостерігається неспроможність об'єктивно оцінити товариша, занижена самооцінка та завищена оцінка своїх однолітків.

Для низького рівня соціалізації характерне негативне ставлення дитини до свого мовленнєвого дефекту та дефекту своїх однолітків, неспроможність співчувати іншим дітям. Відсутня мовленнєва активність та бажання йти на контакт із однолітками та близькими дорослими. Для дітей цього рівня є характерними невпевненість у своїх силах, занижена самооцінка, відсутня здатність об'єктивно оцінювати однолітків, небажання співпрацювати з ними, агресія, замкнутість.

Докладно результати вивчення сформованості рівнів соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення подано у наступному підрозділі дисертації.

## **2.2. Характеристика рівнів соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в умовах дошкільного навчального закладу**

З метою виявлення рівнів соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня було проведено констатувальний етап експерименту, який проводився на базі дошкільного навчального закладу ясла-садок комбінованого типу № 12 «Золота рибка» (м. Умань), дошкільного навчального закладу ясла-садок комбінованого типу № 25 «Ягідка» (м. Умань), дошкільного навчального закладу (ясла-садок) спеціального типу № 31 «Калинка» (м. Черкаси), дошкільного навчального закладу (дитячий садок) спеціального типу № 35 «Горобинка» (м. Черкаси),

дошкільного навчального закладу комбінованого типу № 1 «Золота рибка (м. Южне).

Дослідженням було охоплено 125 дітей старшого дошкільного віку логопедичних груп дошкільних навчальних закладів.

Головною метою констатувального етапу дослідження було вивчення особливостей соціалізації дітей старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в умовах дошкільного навчального закладу за критеріальною системою оцінювання.

Дослідження здійснювалося в 2 етапи:

1-й етап – організаційний, що передбачав вивчення документації дошкільних навчальних закладів та анамнестичних даних з медичних карток дітей, з метою визначення дітей, які мають загальне недорозвинення мовлення;

2-й етап – експериментальний, мав на меті вивчення особливостей та рівня сформованості соціалізації у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

З метою вивчення кожного із зазначених показників критеріїв соціалізації, окреслених вище, та подальшим розподілом дітей за рівнями соціалізації, було підібрано завдання-ситуації та діагностичні методики.

Опишемо зміст констатувального етапу експерименту за кожним із визначених критеріїв.

Рівень сформованості соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення за емоційно-почуттєвим критерієм розкривався через:

- емоційні реакції на дефект свого мовлення;
- здатність до сприйняття мовлення інших дітей;
- здатність до співчуття та співпереживання іншим дітям.

Дітям пропонувалося виконати декілька завдань.

**Завдання № 1:** Ігрова ситуація «Магазин»

*Мета:* виявити наявність усвідомлення дитиною свого мовленнєвого порушення та ступінь фіксованості на ньому.

*Процедура виконання:* дитині пропонують сходити до «магазину» та купити щось за її власним бажанням і при цьому розпитати продавця, що краще придбати.

### **Завдання № 2:** Міні-вистава «Рукавичка»

*Мета:* виявити здатність дітей емоційно реагувати на порушення мовлення інших дітей.

*Процедура виконання:* Дітей поділяють на дві групи. Першій групі роздають ролі відповідно казки «Рукавичка», попередньо добре ознайомивши дітей з нею. Друга група виступає в ролі глядачів. Через декілька днів повторили гру, помінявши групи дітей.

### **Завдання № 3:** Ігрова ситуація «А як зроблю я»

*Мета:* виявити здатність емоційно адекватно реагувати на ситуації повсякденному житті.

*Процедура виконання:* Дитині пропонують розглянути картинку із зображеною певною ситуацією на ній:

1. «Дівчинка несла пакет із яблуками, раптом відірвалася ручка і яблука впали на землю. У цей час поряд з нею опинився ти. Побачив, що сталося, засміявся та пішов далі... Так чи ні?» або «..Побачив, що сталося та почав допомагати збирати яблука і складати їх до пакету... Так чи ні?»;

2. «Молодші хлопчики гралися м'ячем. Під час гри він закотився у середину великої калюжі. Побачивши тебе вони попросили про допомогу. Ти допоміг витягти м'яча.....Так чи ні?» або «Сказав, що то їхні проблеми, бо ти не хочеш забруднити свій одяг..... Так чи ні?»;

3. «Прогулюючись по парку, ти побачив як кошеня граючись заплуталося в кущах і не може вийти. Ти допоможеш виплутатися кошеняті із куща.....Так чи ні?» або «Підеш далі не звернувши уваги..... Так чи ні?».

### **Завдання № 4:** Загубився зайчик

*Мета:* виявити здатність дитини до співчуття та співпереживання, бажання допомогти.

*Процедура виконання:* Дітям пропонують прослухати розповідь про маленького зайчика. «Маленький зайчик зрадів чудовому літньому дню і заходився стрибати. Раптом йому на носик сів метелик і зайченятко захотіло його зловити. Метелик злетів і опустився неподалік на квітку. Зайчик пострибав за ним. Він стрибав і стрибав за метеликом, який перелітав з квітки на квітку і не помітив як пройшов день і почало сутеніти. Коли ж він зрозумів, що загубився, йому стало страшно, він сів на маленький пеньочок на галявині та гірко заплакав. У цей момент на галявину вийшов дорослий їжак і побачив зайчика на пеньку». Після розповіді дітям пропонують завершити оповідання, уявивши себе на місці їжака або зайчика.

Проаналізуємо одержані результати щодо виконання завдання на з'ясування сформованості емоційно-почуттєвого критерію соціалізації дітей.

Результати виконання завдання «Магазин» показали, що усвідомлення свого мовленнєвого дефекту та фіксування на ньому уваги притаманне більшості старших дошкільників. Діти здебільшого соромилися та не наважувалися підійти до «продавця» та «купити» щось. Зрештою вони підходили, але їхнє мовлення було скутим та небагатослівним. Як правило діти жестикулювали та спілкувалися невербальними засобами мовлення. Зустрічалися й такі, що взагалі відмовилися грати в гру. Але були й такі діти, що без вагань йшли в «магазин», ставили запитання «продавцю», були напрочуд багатослівними, незважаючи на мовленнєвий дефект, не соромилися його. Але таких дітей були одиниці (див. табл. 2.2).

Як видно з таблиці, половина дітей (50,4%) соромилися свого мовленнєвого дефекту, майже третина (27,2%) - використовували жести та невербальні засоби мовлення. Найменша кількість дітей (22,4%) розподілилися серед тих, хто відмовився від участі у грі (11,2%) та не зважали на мовленнєвий дефект (11,2%).

**Розподіл дітей за показниками емоційних реакцій на порушення  
свого мовлення, %**

Реакція дитини на своє мовленнєве порушення	Кількість дітей
Не зважали на мовленнєве порушення	11,2
Соромилися	50,4
Використовували жести та невербальні засоби мовлення	27,2
Відмовилися від участі у грі	11,2

Результати дослідження міні-вистави «Рукавичка» показала, що діти-герої казки спершу дуже соромилися та не хотіли виступати. Вони казали: «Я не хочу виступати, бо вони будуть з мене сміятися» (Оля К.), «Я можу забути слова, і тоді вони з мене будуть сміятися» (Вова П.), «Я погано вимовляю деякі слова і Ваня з мене кепкує через це» (Саша Ч.). Але згодом, після бесіди та за підтримки дітей, які не соромилися, почали виконувати ролі. Під час виступу вони ніяковіли, їхнє мовлення було скутим, переривчастим. Коли закінчився виступ, діти-герої заспокоїлися і були задоволені собою. Невелика частина дітей-глядачів не звертали уваги на мовленнєві недоліки героїв, вони були захоплені сюжетом казки та грою акторів. Більшість дітей-глядачів час від часу звертала увагу на мовленнєві проблеми дітей-героїв, але сюжет відразу їх відволікав від мовленнєвого супроводу. Була й така невелика кількість дітей, які зневажливо ставилася до тих, хто виступав - вони сміялися та передражнювали мовлення дітей-героїв (табл. 2.3).

**Розподіл дітей за показниками здатності до сприйняття мовлення інших дітей, %**

Реакція дітей на мовленнєві недоліки товаришів	Кількість дітей
Не зважали на мовленнєве порушення	11,2
Час від часу звертали увагу на мовленнєве порушення	51,2
Зневажливо ставилися (передражнювали та сміялися)	37,6

Результати виконання дошкільниками завдання міні-вистава «Рукавичка» дають підстави стверджувати, що 11,2% дітей не звертали увагу на мовленнєвий недолік акторів, повністю занурившись у перегляд вистави; 51,2% були більш уважними та помічали недоліки у мовленні, але відразу переключали свою увагу на сюжет. І достатньо велика кількість (37,6%) постійно фіксували увагу на дефектах мовлення дітей.

Аналіз виконання дітьми завдання «А як зроблю я» показав, що 10% дітей здатні емоційно адекватно реагувати на несподівані ситуації із повсякденного життя. Діти швидко орієнтувалися у ситуаціях, виявляли готовність допомогти іншим, тим, що потрапили у неприємну ситуацію, зокрема вони допомагали збирати яблука, дістати м'яча з калюжі, виплутати кошеня з куща. Половина дітей (51,2%) пропонувала допомогу, але тільки після роботи педагога з дітьми. Їхні реакції були такими: «Ну добре, мабуть і справді потрібно допомогти» (Катя Г.), «В мене теж іноді м'яч потрапляє у калюжу» (Вова К.), «Мабуть, гілочки з куща можуть подряпати кошеня і йому буде боляче» (Андрій Я.). Третина дітей (39%), навпаки сміялися, кепкували із людей та тварин, що потрапили у неприємну ситуацію. На запитання «чи не хотів би ти допомогти?» дитина відповідала: «Мені

байдуже», «Воно туди залізло, а мені витягувати?» (Міша К.), «Я можу поколотися і мені буде боліти» (Таня О.), «Я не хочу діставати м'яча, бо можу забруднити свої нові шорти» (Олег А.).

Результати виконання ігрової ситуації «Загубився зайчик» засвідчують, що близько 16% дітей активно співчували «зайчикові» та ставали себе на місце «їжака». Пропонували безліч варіантів виходу із ситуації, що сталася: «Їжак повинен забрати зайчика до себе додому та нагодувати його» (Саша С.), «Їжак повинен втішити зайчика і показати дорогу додому» (Даша К.), «Їжак забере зайчика до себе додому, а вранці відведе його до Зайчихи» (Ваня Д.) ЕГ). Виявилось, що половина дітей співчують героєві, але вихід із ситуації шукати не хотіли. Їхня думка була однозначною: «він сам винен у тому, що з ним трапилося». Третина дітей не захотіли ставити себе на місце «їжака» чи «зайчика», а ті діти, які поставили себе на місце «їжака» докоряли головному героєві «...так тобі і треба». Результати представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Розподіл дітей за показниками здатності до співчуття та співпереживання іншим дітям, %**

Здатність до співчуття та співпереживання іншим дітям	Кількість дітей
Проявляли співчуття та співпереживання, пропонували допомогу	12,8
Співпереживали, але не хотіли допомагати	51,2
Не виявляли співчуття та співпереживання	36,0

Середній коефіцієнт виконання всіх завдань за показниками емоційно-почуттєвого критерію, який отримувався способом поділу суми коефіцієнтів кожного виконаного завдання на їх кількість, подано в таблиці 2.5.

**Розподіл дітей за рівнями за емоційно-почуттєвим критерієм  
соціалізації, %**

Оцінка емоційних реакцій на порушення свого мовлення			Здатність до сприйняття мовлення інших дітей			Здатність до співчуття та співпереживання іншим дітям			Рівні		
Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н
11,2	50,4	38,4	11,2	51,2	37,6	12,8	51,2	36,0	11,7	50,9	37,3

Д – достатній рівень.

С – середній рівень.

Н – низький рівень.

Отже, за результатами дослідження дітей з достатнім рівнем за емоційно-почуттєвим критерієм соціалізації виявлено 11,7 %. Середній склав 50,9 %. Низький рівень показали 37,3% дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Отже, дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення неоднозначно реагують на свій мовленнєвий дефект, у більшості випадків вони не надають йому великого значення, в той час як мовленнєві порушення своїх однолітків вони помічають завжди. Як правило співчувають та співпереживають іншим діти лише абстрактно, коли ж наявна реальна ситуація, в якій хтось із однолітків потребує допомоги, вони демонструють байдужість.

### **Соціально-комунікативний критерій**

Рівень сформованості соціально-комунікативного критерію у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення розкривався через:

- мовленнєву активність;
- ініціювання спілкування з іншими дітьми;



- інтенсивність спілкування з однолітками та близькими.

Дітям пропонувалося виконати декілька завдань.

**Завдання № 1. «Моя родина».**

*Мета:* виявити рівень мовленнєвої активності дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

*Процедура виконання:* дитині пропонують намалювати свою родину та розповісти про неї.

**Завдання № 2. Давай познайомимось.**

*Мета:* виявити вміння ініціювати спілкування з іншими дітьми.

*Процедура виконання:* до дітей в гості прийшла лялька Катя. Їм пропонують з нею познайомитися. Потрібно назвати своє ім'я та розповісти про себе.

**Завдання № 3. Прикраса для Катрусі.**

*Мета:* виявити вміння ініціювати спілкування з іншими дітьми, домовлятися, перевірити наявність у мовленні дитини запитань, звернень, пояснень.

*Процедура виконання:* дітей ділять на групи по троє осіб та пропонують із кольорових намистин зробити для Катрусі красиве намисто.

**Завдання № 4. Спостереження за спілкуванням дітей між собою.**

*Мета:* визначити інтенсивність спілкування з іншими дітьми.

*Процедура виконання:* експериментатор проводив спостереження за однією дитиною протягом дня, фіксуючи її контакти з однолітками. Обов'язково фіксувався вид діяльності, стать дитини, з якою налагоджувався контакт.

**Завдання № 5. «Наша Катруся захворіла».**

*Мета:* виявити інтенсивність спілкування дитини у вимушених ситуаціях.

*Процедура виконання:* декільком дітям пропонували пограти в гру, де одна дитина буде «мамою», ще одна - «татом» і ще одна - «лікарем».

«Батьки» помічають, що їхня «донька» захворіла і ведуть її до «лікаря» лікувати.

Аналіз результатів проведеного завдання «Моя родина» дає підстави стверджувати, що 12,8% дітей охоче виконували прохання педагога – намалювати свою родину та розповісти про неї, з радістю відповідали на запитання педагога. Настя Г. так розповідала про свою родину: «У мене є мама Люба і тато Олег. Ще у мене є сестричка Оленка. Вона ще дуже маленька і тому весь час плаче і спить. А ще мені на день народження подарували папугу Гошу. Я сама його так назвала. Мама каже, що він тепер теж наша сім'я. Коли я не іду до садочка, ми їздимо до нашої бабусі Оксани. Я люблю до неї їздити, у неї завжди є цукерки».

У 38,4% дітей не було бажання розповідати про свою родину. Вони із задоволенням малювали, але коли їх просили розповісти про неї відмовлялися. Так, Захар С. лише намалював свою родину, а розповідати про неї відмовився мотивуючи це тим, що: «Ви їх і так кожного дня бачите, і все про них знаєте». Діти починали розповідати тільки після запитань педагога: «Хто це намальований?», «Це твоя сестричка?», «А чому ти не намалював свого братика?». 48,8% дітей малювали із задоволенням, але не поспішали закінчувати малюнок через другу частину завдання. Коли робота з малюнками була закінчена, дошкільники відмовилися розповідати про те, що намалювали.. На всі запитання педагога відповідали: «Так» або «Ні». На запитання про причину небажання розповідати про малюнок, більшість з них відповідала «Не хочу». У цих дітей відчувалася замкнутість, спілкування було обмежене невеликим словниковим запасом та дефектом у мовленні, що супроводжувалася сором'язливістю та небажанням першим вступати в розмову. Деякі діти категорично відмовлялися від бесіди спостерігаючи невдалі спроби товаришів, боячись осоромитися.

Кількісні характеристики виконання цього завдання представлені в табл. 2.6.

**Розподіл дітей за показниками прояву мовленнєвої активності, %**

Прояв мовленнєвої активності	Кількість дітей
Охоче розповідали	12,8
Малювали, але розповідали неохоче	48,8
Відмовилися від бесіди	38,4

Результати виконаного завдання «Давай познайомимось» показали, що більшість дітей у ситуаціях вимушеної ініціації спілкування поводять себе в'яло, не хочуть першими розпочинати розмову. Лише близько 10% дітей показали себе активними ініціаторами в спілкуванні: «Мене звати Оля. У мене теж заплетена косичка, як і в тебе». Вони одними з перших розпочинали знайомство та охоче розповідали про себе. Майже половина дошкільників спершу соромилися, не знали як звернутися до ляльки, але згодом за допомогою педагога та за прикладом своїх товаришів перебороли свою сором'язливість та активно включилися в гру. Близько 40% дітей навідріз відмовилися знайомитися аргументуючи це тим, що: «Це ж всього лише лялька і вона мені не подобається».

Після знайомства дітям запропонували змайструвати для Катрусі намисто. Для цього потрібно було поділитися на групи. Тільки 11,2% дітей змогли у процесі гри домовитися та разом створити візерунок намиста. 43,2% дітей лише з допомогою педагога змогла домовитися та разом виконати завдання не зважаючи на труднощі. Виявилось, що 45,6% дітей не готові співпрацювати з товаришем, адекватно сприймати поради та допомагати один одному. Діти не вміли домовлятися, кожен вважав свій варіант намиста найкращим і не хотів щоб йому допомагали. Діти аргументували свій вибір так: «Я знаю як краще» (Олег К.), «Я хочу сам» (Дмитро Н.), «Вона нічого не вміє» (Маша Я.), «Мені тільки заважають» (Міша Л.). Результати представлені в табл. 2.7.

**Розподіл дітей за показниками ініціювання спілкування з іншими дітьми, %**

Прояв ініціювання спілкування	Кількість дітей
Ініціювали розмову першими	11,2
Ініціювали розмову з допомогою педагога	43,2
Відмовилися від знайомства з лялькою	45,6

Результати дослідження показали, що досить великий відсоток дітей не готовий самостійно вступати у контакт з однолітком та за власної ініціативи починати спілкування. Ми можемо це пояснити тим, що проблеми у мовленні заважають дитині повноцінно спілкуватися з однолітками та близькими дорослими. Дитина починає соромитися та зачиняється в собі, що, в свою чергу, поглиблює прогалини у спілкуванні, а це веде до порушення соціалізації дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення.

Спостереження за вільною ігровою діяльністю старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та бесіди з вихователями показали, що близько 10% дітей спілкуються та вступають в контакт з однолітками і близькими дорослими першими. Ці діти активно граються в ігри, в яких потрібно виступати ініціатором розмови, часто самі були ініціаторами різноманітних ігор. Зазвичай діти спілкувалися з дітьми однієї статі, що пояснюється спільним колом їхніх інтересів.

Близько 40% дітей не уникають контактів але, як правило, спілкуються лише за потреби та не завжди розмову починають першими. Ці діти граються в ігри, де контакт з однолітком чи дорослим не є обов'язковим. Половина дітей проводили майже весь свій вільний час на самоті. Вони гралися в ігри, де не потрібне спілкування. Якщо ж спілкування не можливо було оминати, то в такому випадку усі контакти зводилися до мінімуму та застосовувалася жестикуляція.

Результат гри «Наша Катруся захворіла» показав, що 10,4% дітей у вимушених ситуаціях, захопившись грою та забувши про свій дефект мовлення, активно спілкувалися з усіма персонажами гри, переживали за ляльку та всіляко хотіли їй допомогти. «Потрібно поміряти їй температуру, і тоді буде зрозуміло, що з нею» (Сашко Г.), «Давайте дамо їй чаю, він швидко вилікує нашу ляльку. Мама завжди так робить» (Катя М.), «Потрібно дати їй таблетки, бо вона кашляє» (Коля Ш.). У 47,2% процес гри налагоджувався та підтримувався лише за допомоги та корекції педагога. Діти соромилися, ніяковіли, не хотіли першими розпочинати розмову. Спілкування проходило в'яло, без емоцій. Протягом усієї гри діти намагалися уникнути спілкування. 42,4% дітей категорично відмовилися від спілкування та гри, вони не бажали йти на контакт та негативно сприймали допомогу педагога: «Я не хочу і все» (Богдан М.), «Мені не цікаво» (Христина О.). Результати представлені в табл. 2.8.

*Таблиця 2.8*

**Розподіл дітей за показниками інтенсивності спілкування з  
однолітками та близькими дорослими, %**

Прояв ініціювання спілкування	Кількість дітей
Активно і часто розпочинали розмову	10,4
Спілкувалися лише за потреби	47,2
При потребі спілкування застосовують жестикуляцію	42,4

Середній коефіцієнт виконання всіх завдань за показниками соціально-комунікативного критерію, який отримувався способом поділу суми коефіцієнтів кожного виконаного завдання на їх кількість подано в табл. 2.9.

*Таблиця 2.9.*

**Розподіл дітей за рівнями за соціально–комунікативним критерієм соціалізації, %**

Мовленнєва активність			Прояв ініціювання спілкування з іншими дітьми			Прояв рівня інтенсивності спілкування з однолітками та близькими дорослими			Рівні		
Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н
12,8	48,8	38,4	11,2	43,2	45,6	10,4	47,2	42,4	11,5	46,4	42,1

Д – достатній рівень.

С – середній рівень.

Н – низький рівень.

Достатній рівень соціалізації дітей за соціально–комунікативним критерієм склав 11,5%. Середній рівень показали 46,4% старших дошкільників. Низький рівень був виявлений у 42,1% дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Отже, було з'ясовано, що дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення намагаються якомога менше спілкуватися з однолітками. Мовлення цих дітей характеризується змістовою збідненістю та недостатньою структурованістю мовленнєвої продукції, що в ній використовується. Їхня комунікативна активність у більшості випадків обмежується мовою жестів та міміки. Діти не поспішають встановлювати контакти із однолітками, ініціюють спілкування, як правило, в окремих випадках.

**Рефлексивно-оцінний критерій**

Рівень сформованості рефлексивно-оцінного критерію соціалізації розкривався через:

- здатність до взаємооцінки партнерами один одного;
- здатність до самооцінки, самовираження;

- адекватність форм співпраці і взаємодії в різних ситуаціях.

Дітям пропонувалося виконати декілька завдань.

**Завдання № 1.** Гра «Подарунок другу» (Адаптований варіант методики Р.Немова).

*Мета:* виявити здатність взаємно відчувати та взаємооцінювати один одного.

*Процедура виконання:* усіх дітей просять вказати обрати по три іграшки, тварини, фрукти та овочі. Дітям пропонують поділити свої предмети за такими критеріями: оцінити їх та визначити кому із дітей хотілося б мати той чи інший предмет та чому саме; яку іграшку залишити собі, а яку віддати товаришеві та пояснити чому. Потім діти обирають з групи троє товаришів та віддають свої предмети за такими параметрами: найбільш привабливу для себе віддати дитині якій найбільш симпатизують; менш привабливу віддати дитині якій менше симпатизують; найменш привабливу дитині якій найменш симпатизують.

Потім підраховується кількість виборів, що припадають на кожную дитину та виділяються позитивні і негативні характеристики, які отримали максимальну кількість виборів. Крім того, підраховується загальна кількість виборів, зроблених дітьми з кожного запропонованого набору ( в силу того, що всі діти роблять тільки по три вибори, ця кількість чисельно дорівнює добутку величини групи на три).

**Завдання № 2.** «Мої сильні сторони».

*Мета:* виявити здатність дитини до самооцінки та самовираження.

*Процедура виконання:* діти сідають у коло. Кожна дитина повинна розповісти про свої сильні сторони, про те, що вона любить, цінує в собі, про те, що дає їй почуття внутрішньої впевненості та довіри до себе. Важливо, щоб вона не применшувала своїх переваг, не критикувала себе, не говорила про свої помилки і недоліки (ця вправа спрямована на уміння позитивно мислити про себе і чітко викладати свої думки).

**Завдання № 3.** «Я письменник».

*Мета:* виявити адекватність форм співпраці та взаємодії в різних ситуаціях.

*Процедура виконання:* дитині пропонують прослухати незавершені історії з метою їх закінчення.

Вихователь просить дитину закінчити кілька історій:

1. Софійка та Христинка дуже люблять цукерки і мама їх завжди купувала для них. Одного разу Софійчина та Христинчина мама пішла в магазин і попросила дівчаток поводити себе добре доки вона буде в магазині. За те, що вони будуть себе добре поводити мама пообіцяла їм віддати великого льодяника, який стояв у вазочці на столі. Прошло кілька хвилин і Софійка вирішила, що вона себе добре поводить і заслужила льодяника. Коли вона його доставала, перекинула вазочку і розбила її. В це момент зайшла мама. Вона запитала: «Хто розбив вазочку?»...Що відповіли дівчата? Чому?

2. Тарас та Миколка малювали крейдою на асфальті. Поряд з ними проходив старенький дідусь. Він зупинився, уважно подивився на малюнки, показав на Тарасиків і сказав: «Хлопче твій малюнок дуже гарний. В тебе талант». Миколка теж подивився на малюнок і сказав... Що сказав Миколка? Чому?

3. Юрко та Надійка каталися на велосипедах. Раптом на дорогу вибіг хлопчик із маленьким відерком черешень. Надійка не змогла його оминати та вибила з рук відерце.... Що сказав Юрко? Як відреагував хлопчик? Чому?

4. Оксанка принесла до дитячого садочка нову ляльку, яку їй подарували дідусь з бабусею на день народження. Лялька була дуже красивою і в групі всі дівчатка захотіли нею погратися.... Що зробила Оксанка? Чому?

**Завдання № 4.** Розфарбуємо разом.

*Мета:* виявити вміння дітей домовлятися один з одним.



*Процедура виконання:* дітям пропонують розфарбувати велику розмальовку одну на двох.

Результати виконання гри «Подарунок другу» засвідчують, що оцінювання власних уподобань та взаємооцінка партнерами один одного сприймалися позитивно лише у 14,4% дітей. 52% дітей вибирали заздалегідь відомих так званих «зірок» групи, яких всі люблять. На запитання вихователя чому саме так поділили предмети, Катруся Щ. відповіла: «Настю завжди хвалить наша вихователька, отже вона дуже хороша». Із результатів завдання видно, що для дітей з порушеннями мовлення стан дитини в колективі повністю залежить від оцінки педагога. Діти нечітко усвідомлюють своє ставлення один до одного. На початку знайомства дошкільники не можуть обґрунтувати, чому вони симпатизують тому або іншому однолітку. У цьому віці провідним чинником формування критеріїв позитивного або негативного ставлення дітей один до одного є вимоги, що висуває педагог у процесі навчально-виховної роботи, його оцінювання діяльності дитини. Негативна взаємооцінка партнерів один одного була характерна для 33,6% дітей. Такі дані свідчать про замкнутість та агресивність дітей по відношенню один до одного. Результати представлені в табл. 2.10.

*Таблиця 2.10*

**Розподіл дітей за показниками взаємооцінки партнерами одне одного, %**

Прояв сформованості взаємооцінки партнерами одне одного	Кількість дітей
Адекватно оцінювали один одного	14,4
Орієнтувалися на оцінку педагога	52
Негативно оцінювали один одного	33,6

Результати завдання «Мої сильні сторони» показали, що в дітей з порушенням мовлення наявна недостатня критичність у «погляді на себе», порівняно з «поглядом на інших». Співвідношення самооцінки дітей з

оцінками, які їм дає педагог, свідчить, що незначна частина дітей адекватно себе оцінює, інші — переоцінюють. Також, аналізуючи результати завдання, ми встановили, що самооцінка у хлопчиків відрізняється від адекватної в меншій ступені, ніж у дівчаток. Хлопчики вважають себе чесними, хоробрими, невразливими, однак вони менше спілкуються та менш щасливі. Дівчатка теж усвідомлюють, що причиною їх нетовариськості є мовленнєвий дефект, однак не вважають себе обділеними.

Так, 32% дітей вважають, що вони не такі хоробрі та красиві, як інші діти, але теж мають хороші якості. Ці діти більш адекватно описували себе, називаючи не тільки позитивні, але й негативні риси. Наприклад Леся Х. сказала: «Я дуже люблю свою маму, але інколи її не слухаю». 61,6% старших дошкільників переоцінюють свої можливості, вважаючи себе хоробрими, сміливими, красивими та товариськими. 6,4% дітей мають занижену самооцінку. Лише з допомогою вихователя вони відшукали у собі позитивні сторони. Результати дослідження сформованості самооцінки та самовираженості представлені в табл. 2.11.

*Таблиця 2.11.*

**Розподіл дітей за показниками самооцінки та самовираження, %**

Прояв сформованості самооцінки	Кількість дітей
Адекватна	32,0
Завищена	61,6
Занижена	6,4

Результати виконання завдання «Я письменник» показали, що майже 54% дітей досить емоційно реагують на запропоновані ситуації. Вони активно виправляли недоліки, їхнє завершення історій було побудоване на справедливості та доброті. Вони турбувалися про ображених героїв, намагалися повернути хід історії так, щоб усім було добре. Їхні закінчення історій були такими: «Софійка попросила вибачення у мами за розбиту вазочку та запевнила, що Христинка їй не допомагала» (Оля К.), «Миколка

попросив Тарасика навчити і його так само гарно малювати» (Олег А.), «Юрко та Надійка відразу ж вибачилися та кинулись допомагати збирати черешні, а потім вони разом ці черешні з'їли» (Женя Н.), «Оксанка запропонувала всім по черзі погратися із лялькою» (Дмитро А.). П'ята частина дітей проявили байдужість та деякою мірою агресивність по відношенню до героїв історій. Їхні відповіді склалися переважно з негативних кінцівок. Наприклад: «Софійка всю провину перекинула на сестричку», «Миколка сказав, що в нього малюнок кращий, і, взагалі, він із Тарасиком більше не буде дружити», «Юрко та Надійка почали сварити хлопчика, аби той не бігав. Хіба ти не бачиш, що ми тут катаємося», «Оксанка сховала ляльку і сказала, що вона ще сама нею не награлася, а тому нікому її не дасть». Майже чверть дошкільників заявили, що їм байдуже, і вони не хочуть бути письменниками.

Результати виконання завдання «Розфарбуємо разом» показали, що близько 12% виявили взаємодію та співпрацю із товаришем, що проявлялася в умінні домовлятися та поступатися («Давай я буду розфарбовувати зверху, а ти знизу», «Давай я буду ось цими олівцями, а ти цими», «Ти гарно малюєш», «Давай я розфарбую ось цього ведмедика, а ти зайчика»). Як показують вислови дітей, спостерігалися початкові вміння планування та узгодження дій. Підказками вихователя діти користувалися тільки в окремих випадках. Що ж стосується 43,2% дітей, то вони постійно користувалися підказками педагога (як краще розфарбовувати, як краще поділитися малюнком або олівцями). У 44,8% дітей спостерігалися випадки змагального характеру та агресії. Діти наввипередки малювали, намагалися швидше за товариша закінчити малюнок та зафарбувати якомога більше. «Це мій малюнок, ти взагалі не вмієш малювати» (Людя Ш.), «Я люблю сама малювати» (Наташа Б.), «Ти не правильно малюєш» (Андрій Ю.), «Я хочу розфарбовувати ці квіти, а не хмарки» (Юля Х.).

Результати представлені в табл. 2.12.

**Розподіл дітей за показниками адекватності форм співпраці і взаємодії в різних ситуаціях, %**

Прояв сформованості форм співпраці і взаємодії	Кількість дітей
Проявили уміння домовлятися	12,0
Домовлялися за допомогою педагога	43,2
Проявили небажання співпрацювати	44,8

Отже, аналіз результатів дослідження показав, що діти часто суб'єктивні по відношенню як до себе, так і до оточуючих їх однолітків. Їхня самооцінка та оцінка товаришів часто не відповідає дійсності. У виборі товаришів вони керуються оцінкою педагога. Майже половина дітей, які брали участь в експерименті, не вмюють та не бажають взаємодіяти з однолітками.

Середній коефіцієнт виконання всіх завдань за показниками рефлексивно-оцінного критерію соціалізації, який отримувався способом поділу суми коефіцієнтів кожного виконаного завдання на їх кількість, подаємо в табл. 2.13.

Таблиця 2.13.

**Розподіл дітей за рівнями за рефлексивно-оцінним критерієм соціалізованості, %**

Здатність до взаємооцінки партнерами один одного			Здатність до самооцінки, самовираження			Прояв адекватності форм співпраці і взаємодії в різних ситуаціях			Рівні		
Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н
14,4	52,0	33,6	32,0	61,6	6,4	12,0	43,2	44,8	19,5	52,3	28,2

Отже, 19,5% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення виявили достатній рівень за рефлексивно-оцінним критерієм соціалізації. Середній рівень показали 52,3% дітей. Низький рівень склали 28,2% старших дошкільників.

Проведене діагностування за рефлексивно–оцінним критерієм показало, що мовленнєві порушення у дітей впливають на світобачення дитини в цілому. Вони не можуть адекватно оціни однолітка, в той час як себе, як правило, вважають найкращим. На їхню взаємооцінку впливають побічні фактори, наприклад, оцінка вихователя, а не своя об’єктивна думка. Зазвичай діти граються на самоті, як наслідок, вони не вміють домовлятися, а відтак співпрацювати та взаємодіяти.

Розглянувши змістові характеристики рівнів сформованості соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення за різними критеріями було визначено загальні кількісні показники рівнів соціалізованості. Узагальнені дані рівнів соціалізованості подано в табл. 2.14.

*Таблиця 2.14*

**Розподіл старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення за рівнями соціалізації на констатувальному етапі дослідження, %**

Рівні		
Достатній	Середній	Низький
14,2	49,9	35,9

Як засвідчили дані дослідження, до достатнього рівня соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах зараховано 14,2% дітей, які позитивно та об’єктивно сприймали порушення свого мовлення, співчували та співпереживали іншим дітям з порушенням мовлення, були впевнені у своїх силах та вимогливі до себе, активні у спілкуванні з однолітками та близькими дорослими, не боялися йти першими на контакт з оточенням, активно взаємодіяли з дітьми у різних ситуаціях та об’єктивно оцінювали свої можливості.

До середнього рівня соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах належать 49,9% дітей, які мали байдуже або помірно–стримане ставлення до свого порушення, невпевненість у своїх силах, часто занижена самооцінка та завищена своїм одноліткам, не виявляли інтересу до спілкування, були байдужими до проблем своїх товаришів, ситуативне прагнення до взаємодії з однолітками та близькими дорослими.

До низького рівня соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах належать 35,9% дітей, які мали негативне ставлення до свого мовленнєвого порушення, невпевненість у своїй силах, агресію по відношенню до однолітків у певних ситуаціях, замкнутість, відсутність бажання спілкуватися та взаємодіяти.

Таким чином, результати експериментального дослідження показали, що в цілому зафіксовано різко знижений показник достатнього рівня соціалізації у старших дошкільників дітей із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах, тоді як діти з середнім та низьким рівнем склали 85,8%. Цей висновок вказує на необхідність розробки спеціальних педагогічних умов соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах.

### **Висновки до другого розділу**

1. Аналіз наукових підходів до вивчення проблем соціалізації дошкільників із порушенням мовлення показав, що у складному комплексі порушень розвитку при недорозвиненні мовлення відзначаються не тільки відставання у формуванні мовленнєвої здібності, а й часто рухові, сенсорні, інтелектуальні порушення, не сформованість пізнавальних можливостей. Тому в силу специфіки мовленнєвого порушення соціальний розвиток дітей належним чином не формується. При недостатньому спілкуванні дитини з

дорослими та однолітками темп розвитку її мовлення та інших психічних процесів сповільнюється.

2. Установлено, що мовлення, як одне з головних та необхідних умов психологічного та особистісного зростання дитини, є повноцінним засобом спілкування лише тоді, коли збережені або у випадку мовленнєвої патології скопійовані її структурні компоненти. Тому провідними факторами, що викликають відхилення у розвитку особистості дитини пов'язаними із спілкуванням, є недостатній рівень спрямованості дитини до активного спілкування, а також недостатнє володіння нею комунікативною діяльністю.

3. Виявлено, що в структурному плані соціалізація дітей із загальним недорозвиненням мовлення є системним утворенням, що гіпотетично включає в себе три критерії: емоційно-почуттєвий, соціально-комунікативний, рефлексивно-оцінний. Для кожного з критеріїв були визначені показники, що дозволили діагностувати учасників експерименту.

4. За результатами дослідження дітей з достатнім рівнем за емоційно-почуттєвим критерієм соціалізації виявлено 11,7 %. Середній склав 50,9%. Низький рівень показали 37,3% дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Дошкільники неоднозначно реагують на свій мовленнєвий дефект, у більшості випадків вони не надають йому великого значення, в той час як мовленнєві порушення своїх однолітків вони помічають завжди. Як правило співчувають та співпереживають діти лише абстрактно, коли ж наявна реальна ситуація, в якій хтось потребує допомоги, вони демонструють байдужість.

5. За соціально-комунікативним критерієм достатній рівень соціалізації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення склав 11,5%. Середній рівень показали 46,4% дітей. Низький рівень був виявлений у 42,1% старших дошкільників. Було з'ясовано, що дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення намагаються якомога менше спілкуватися з однолітками. Мовлення цих дітей характеризується змістовою збідненістю та недостатньою структурованістю мовленнєвої діяльності, що в ній

використовується. Їхня комунікативна активність у більшості випадків обмежується мовою жестів та міміки. Діти не поспішають встановлювати контакти із однолітками, ініціюють спілкування, як правило, в окремих випадках. .

6. За рефлексивно-оцінним критерієм соціалізації 19,5% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення виявили достатній рівень. Середній рівень показали 52,3% дітей. Низький рівень склали 28,2% старших дошкільників.

Проведене діагностування за рефлексивно–оцінним критерієм показало, що мовленнєві порушення у дітей впливають на світобачення дитини в цілому. Вони не можуть адекватно оцінити однолітка, в той час як себе, як правило, вважають найкращим. На їхню взаємооцінку впливають побічні фактори, наприклад, оцінка вихователя, а не своя об'єктивна думка. Зазвичай діти граються на самоті, як наслідок, вони не вміють домовлятися, а відтак співпрацювати та взаємодіяти.

7. Дані дослідження дозволили віднести до достатнього рівня соціалізації 14,2% дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Вони позитивно та об'єктивно сприймали порушення свого мовлення, співчували та співпереживали іншим дітям з недоліками мовлення, були впевнені у своїх силах та вимогливі до себе, активні у спілкуванні з однолітками та близькими дорослими, не боялися йти першими на контакт з оточенням, активно взаємодіяли з дітьми у різних ситуаціях та об'єктивно оцінювали свої можливості.

До середнього рівня соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах належать 49,9% дітей, які мали байдуже або помірно–стримане ставлення до свого дефекту, невпевненість у своїх силах, часто занижена самооцінка та завищена своїм одноліткам, не виявляли інтересу до спілкування, були байдужими до проблем своїх товаришів, ситуативне прагнення до взаємодії з однолітками та близькими дорослими.



До низького рівня соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах віднесено 35,9% дітей, які мали негативне ставлення до свого мовленнєвого порушення, невпевненість у своїй силі, агресію по відношенню до однолітків у певних ситуаціях, замкнутість, відсутність бажання спілкуватися та взаємодіяти.

Найкращі результати рівнів соціалізації дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення отримані за рефлексивно-оцінним критерієм, найгірші – за соціально-комунікативним.

8. Ураховуючи дані констатувального етапу дослідження постає питання про визначення та обґрунтування педагогічних умов підвищення рівня соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в спеціальному дошкільному навчальному закладі.

## РОЗДІЛ 3

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

#### 3.1. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення

Проведений аналіз наукової, навчальної та методичної літератури, а також отримані результати констатувального етапу дослідження дали змогу визначити основні теоретико-методологічні засади для визначення педагогічних умов соціалізації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Поняття “педагогічні умови” розглядається в працях багатьох учених-педагогів, а саме: Ю. Бабанського, В. Загвязинського, І. Лернера, В.Максимова, Ю.Сокольникова та ін. Ю. Бабанський під педагогічними умовами розуміє обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальний предмет, викладання і навчання) представлені у взаємодії та дають можливість викладачеві плідно викладати і керувати навчальним процесом, а учню – успішно вчитися [6]. І. Лернер визначає педагогічні умови як чинники, що забезпечують успішне навчання [78]. В. Максимов розглядає дане поняття як сукупність об’єктивних і суб’єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, залежної від цілей, завдань, змісту, форм і методів цієї системи [98].

Отже, педагогічні умови – це цілеспрямовано створені обставини у тісній взаємодії педагогічних, психологічних і соціально-економічних чинників (відносин, засобів тощо), що дозволяють педагогові ефективно здійснювати виховну або навчальну роботу. До педагогічних умов відносять

ті, що створюються в освітньому просторі. Реалізація педагогічних умов забезпечує найефективніше протікання педагогічних процесів.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що педагогічними умовами прийнято вважати зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток певного процесу [56]. Науковці розрізняють необхідні та достатні умови. Необхідні умови наявні тоді, коли виникає якась дія. Достатні умови викликають дану дію.

Вчені виокремили основні умови, що сприяють успішній соціалізації дошкільника:

- сприятлива соціальна ситуація розвитку;
- участь дорослих через досягнення взаємодії процесу соціально-педагогічної діяльності дошкільного навчального закладу та процесу соціалізації дитини в сім'ї;
- організація повноцінної діяльності та спілкування як провідних форм розвитку і взаємодії з навколишнім світом.

У процесі соціалізації дитини-дошкільника у дотриманні та виконанні цих умов виокремлюються такі ознаки, як:

- самостійність. Отримуючи нові знання, дитина вміє осмислити, проаналізувати, оволодіти ними;
- самоорганізація. Даним терміном позначають вміння дитини без постійного зовнішнього контролю, допомоги та стимуляції з боку дорослих організувати і проводити свою діяльність. Як правило, самоорганізація дитини проявляється в старшому дошкільному віці. У старших дошкільників формується вміння сприймати завдання, планувати свою діяльність, самостійно її контролювати та оцінювати;
- колективна взаємодія. Для повноцінного розвитку особистості не достатньо лише спілкування дитини з дорослими. Їй необхідний контакт з дітьми різного віку. Саме це забезпечує дитині широку соціальну практику.

Беручи до уваги показники соціалізації дошкільника та особливості соціалізації старшого дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення

ми мали на меті проаналізувати, узагальнити та виокремити педагогічні умови, за яких процес соціалізації таких дітей відбуватиметься найбільш ефективно. На основі аналізу нами були визначені такі педагогічні умови, як:

- організація взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально–розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу;

- розвиток мовленнєвих комунікацій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності;

- створення мовленнєво-стимулювального простору для забезпечення соціального досвіду старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Розглянемо докладніше кожну з педагогічних умов.

Організація взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально–розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу

Взаємодія — це процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів одне на одного, який породжує причинну обумовленість їхніх дій і взаємозв'язок [138].

Поняття «взаємодія» надзвичайно багатозначне. Проаналізована наукова та методична література (філософська, педагогічна, психологічна та соціологічна), дає підстави стверджувати, що поняття «взаємодія» застосовується різними науками, але трактується ними як полісемічне поняття, яке різниться в залежності від аспекту і мети, що ставиться в дослідженні [20; 55].

У нашому дослідженні «взаємодія» розглядається як спільна діяльність кількох суб'єктів, що перебувають в одному соціальному середовищі, при якій результат дії одного з них впливає на інші, що змінює їхню динамічну поведінку.

Дитина опановує навколишній світ, набуває досвіду суспільної поведінки саме через взаємодію, яка починається з самого раннього дитинства у сім'ї та набирає обертів у дошкільному навчальному закладі.

О.Усова визначила взаємодію дітей трьох рівнів:

1-й рівень – «Ігри поруч», в яких дитина виявляє інтерес до гри однолітка, хоча зосереджена в основному на своїй ігровій діяльності і дотримується «дисципліни відстані» (характерно для дітей раннього і молодшого дошкільного віку).

2-й рівень – взаємодія, що спонукає дітей до спілкування, встановлення певних стосунків одне з одним (спочатку діти об'єднуються на основі механічної взаємодії – за місцем гри, за привабливістю дії тощо, потім з'являється взаємодія на основі інтересу до змісту гри).

3-й рівень – взаємодія, що характеризується об'єднанням дітей на основі інтересу і симпатії один до одного [152].

Такі науковці, як М. Дяченко, Л. Кандибович, Я. Коломінський пропонують іншу структуру міжособистісної взаємодії:

1. Певні спонукання (інтерес, розуміння потреби у взаємодії, співробітництві, спілкуванні тощо).
2. Певна поведінка (мова, дії, жести, міміка і тощо);
3. Емоції і почуття (задоволення від спілкування, симпатія чи антипатія, взаємна атракція або негативні стани та ін.).
4. Пізнання (сприймання іншого, мислення, уява, уявлення);
5. Саморегуляція, воля (витримка при відсутності взаєморозуміння, володіння собою у випадку конфлікту, надання допомоги іншим у складній ситуації тощо) [102].

У дошкільному віці у дитини формуються навички поведінки, які допомагають регулювати стосунки з оточуючими. Уміння спілкуватися, підтримувати дружні взаємини та взаємодіяти, співпрацювати й співіснувати з людьми – це необхідні складові повноцінно розвиненої і самореалізованої особистості, це запорука успішного психічного здоров'я дитини.

Я. Коломінський зазначає, що саме в дошкільному віці утворюється поняття добрих почуттів до інших людей. Міжособистісне сприймання та розуміння найбільш ефективно розвивається у взаємодії однолітків один з одним, що формує такі особистісні позитивні якості, як: співчуття, прагнення до надання допомоги, дружня підтримка, вміння розділити радість, почуття справедливості, чесність, порядність, а також якість, що забезпечує здатність до самопізнання та самоорієнтування.

З трьох років у дитини виникає потреба у спілкуванні один з одним, тобто дитина прагне взаємодіяти. За дослідженнями Л. Шипіциної, ранні форми спілкування багато в чому визначають їх подальший розвиток і впливають на особистість людини, на її ставлення до людей, які її оточують, до себе, до світу. Якщо у дитини недостатньо сформована здатність до спілкування в дитинстві, то надалі у неї можуть виникнути міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти, які негативно впливають на соціальний розвиток особистості та на процес соціалізованості дитини в цілому.

Процес становлення та розвитку особистості дитини В. Мухіна описує через механізми ідентифікації, тобто через відокремлення себе від оточення, що дозволяє визначити свою роль у взаєминах з однолітками у старшому дошкільному віці. У цьому віці у дітей вперше складається громадська думка і виникає явище конформності: діти починають прислухатися до думки однолітка і підкорюватися думці більшості. Дошкільники порівнюють себе з однолітками, починають виділяти себе, свою позицію, що відрізняється від позиції інших дітей. В багатьох дослідженнях відзначається, що до старшого дошкільного віку складаються стійкі способи ставлення дітей один до одного. Так, Є. Субботинський вважає, що взаємини дошкільників з однолітками характеризуються в одних дітей імпульсивністю і безпосередністю, а в інших – інертністю та стереотипністю [120].

Т. Сенько у своїх методичних рекомендаціях розробив метод спостереження за взаємодією дітей, в основу якої було покладено парні характеристики ставлення людини до людини: домінування-

підпорядкування; позитивність-негативність. Характеристики домінування-підпорядкування фігурують в двох варіантах: сильне домінування – сильне підпорядкування; слабе домінування – слабе підпорядкування. Поєднуючи ці характеристики, дослідник виділяє шістнадцять форм взаємодії з оточуючими, які виявляються в різних видах активності: керує, допомагає, підпорядковується, довіряється, спрямовує, хвалить, погоджується, надихається, змушує, нападає, поступається, терпить, наказує, лає, слухається, переживає.

Спостереження за взаємодією дітей дає підстави визначити, які мотиви для них найбільш характерні. Одні діти постійно змагаються з однолітками, намагаючись бути першими – у них переважає егоїстична мотивація. Інші намагаються всім допомогти, для них головне – інтереси групи, загальна гра. Це діти з альтруїстичною мотивацією. Для третіх важливим є кожне зауваження, кожна вимога дорослого, який виступає в ролі вчителя – у них сильним виявляється мотив досягнення успіху [140].

Особливе місце у взаємодії займає наслідування. Діти ніби «заражають» один одного загальними рухами, загальним настроєм і через це відчують єдність. Наслідуючи однолітка, дитина привертає до себе його увагу і завойовує прихильність. У таких наслідувальних діях діти не обмежуються ніякими нормами; вони приймають химерні пози, перекидаються, кривляються, верещать, регочуть, стрибають від захвату. Причому всі ці наслідувальні дії супроводжуються надзвичайно яскравими емоціями. Така взаємодія дає дитині відчуття своєї подібності з іншою, рівною їй істотою, яка викликає бурхливу радість. Емоційно-практична взаємодія, що протікає у вільній, нічим не регламентованій формі, створює оптимальні умови для усвідомлення і пізнання самого себе. Віддзеркалюючись в інших, діти краще виділяють самих себе, отримують наочне підтвердження своєї активності і унікальності. Отримуючи від однолітка відповідну реакцію і підтримку, дитина реалізовує свою самобутність, що стимулює її ініціативність в подальшому [140].

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення процес взаємодії один з одним проходить дещо інакше, ніж у цілком здорових дітей. Як правило, таких дітей зараховують до логопедичних груп на два роки перед школою. Таким чином, перед ними постає складне завдання опанувати новим, чужим простором і зробити його своїм. Процес звикання до нових умов проходить не завжди благополучно, часто супроводжується хворобами дітей. Процес адаптації до дошкільного закладу або до нової групи у дітей проходить по різному. У деяких дітей спостерігаються ознаки порушення адаптивної функції, які мають місце не тільки в період звикання до нових умов і без адекватного педагогічного втручання зберігаються тривалий час, але й у цілому властиві дітям із порушеннями мовлення у силу особливостей їхнього психофізичного розвитку.

Звикання до нового оточення, входження в колектив однолітків, встановлення контакту з новими дорослими – все це сполучено з емоційною напругою, необхідністю проявляти самостверджуючі способи поведінки, встановлювати комунікативний контакт. Відомо, що й дефект розвитку найбільше гостро проявляється в ситуації адаптації до нових умов діяльності. Сама ситуація жадає від дитини із загальним недорозвиненням мовлення мобілізації всіх її адаптаційних можливостей, розкриває та загострює труднощі, які стосуються її емоційно-особистісної та комунікативної сфер. Разом з тим вона є й своєрідним стимулом до освоєння дитиною способів орієнтації в новій ситуації, прояву її якостей і здібностей. І тут багато чого залежить від організації взаємодії дорослого з дитиною, здатності встановити контакт, знайти загальний психологічний простір спілкування, у тому числі комфортну дистанцію спілкування. Першорядним завданням, що повинне вирішувати педагоги спеціального дошкільного навчального закладу, є створення в дитячому колективі сприятливого мікроклімату.

Специфіка педагогічної взаємодії з дитиною із загальним недорозвиненням мовлення обумовлена, по-перше, необхідністю включення її в різні види соціальних відносин у навчанні, спілкуванні, грі, практичній



діяльності та тим самим підтримки єдності зміни трьох сутнісних сфер особистості (діяльності, спілкування, самопізнання) та розширенням кола взаємодії з однолітками; по-друге, необхідністю реалізації вище названих завдань у єдності із цілеспрямованою систематичною роботою з розвитку індивідуальних мовленнєвих здібностей і навичок мовленнєвого спілкування.

Як свідчать дослідження Л. Волкова (Л. Шипіцина), діти з порушенням мовлення, на відміну від ровесників з типовим розвитком, тривалий час є більш залежними від дорослих, для них притаманна пасивність, спонтанність поведінки (часто не можуть пояснити власних вчинків). У переважної більшості дітей домінують негативні емоції та підвищена схильність до стресових станів. На початку навчання в групі діти не можуть обґрунтувати, чому вони симпатизують тій або іншій дитині. Для дітей провідним чинником формування критеріїв позитивної або негативної оцінки один одним є вимоги, що висуває педагог у процесі навчально-виховної роботи, його оцінювання діяльності дитини.

Вихователь виступає організатором педагогічних ситуацій, у тому числі мовленнєвих, коли дитині приділяється активна роль, дорослий займає позицію «разом» з дитиною, вони партнери по пізнанню. При цьому особлива увага звертається на формування у дитини впевненості у своїх можливостях, прагнення до досягнення мети і задоволення від досягнутого результату, вміння адекватно оцінити свої дії, що стосуються як безпосередньо мовленнєвої, так і інших видів діяльності.

Дошкільникам із загальним недорозвиненням мовлення, які навчаються та виховуються в групі однолітків із таким самим діагнозом та часто такими ж проблемами у всіх сферах життя, як правило, немає на кого рівнятися та бачити позитивний приклад спілкування. Як уже зазначалося вище, дитина дошкільного віку порівнює себе, свою поведінку та дії з однолітками, яких бачить кожного дня, аналізує і таким чином в неї формується оцінка про себе та оточуючих.

Проводячи багато часу у спеціальних дошкільних закладах, перебуваючи у логопедичних групах діти не мають можливості тісно та постійно спілкуватися зі своїми однолітками з типовим розвитком мовлення. Зважаючи на це вихователі повинні забезпечити взаємодію дітей із загальним недорозвиненням мовлення із дітьми з типовим розвитком мовлення у єдиному середовищі комбінованого дошкільного навчального закладу.

Спілкуючись, діти із загальним недорозвиненням мовлення порівнюють себе із однолітками без порушень мовлення, адекватно оцінюють як себе, так і своїх товаришів, аналізують свою поведінку по відношенню до інших, копіюють стилі спілкування. Внаслідок цього нормалізується самооцінка та взаємооцінка, реакція на мовленнєвий дефект дітей.

Така взаємодія дає можливість дошкільникам із загальним недорозвиненням мовлення безпосередньо оволодіти тими навичками спілкування та співпраці, які допоможуть їм краще соціалізуватися.

#### Розвиток мовленнєвих комунікацій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності

Корекція загального недорозвинення мовлення - це складний, поетапний і довготривалий процес, ефективність якого залежить від комплексної взаємодії спеціалістів, поєднання різних підходів до подолання цієї патології. Велику увагу вивченню цього питання приділяли такі відомі вчені, як Г.Волкова, Н. Олександрова, Л. Виготський, М. Хватцев, Т.Філічева, Т.Власова, Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.

Розроблена “Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку” визначає принципи проектування змісту навчання, мінімальний обсяг знань, умінь і навичок відповідно загальноосвітнім та корекційно-компенсаторним галузям навчання. Визначається зміст корекційного навчання для дітей із загальним

недорозвиненням мовлення, дається характеристика порушення, різні варіанти та орієнтовні напрями корекційного навчання.

Аналізуючи Концепцію стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку, слід зазначити, що в ній визначені основні завдання, які передбачають корекцію провідного розладу, розвиток усіх сторін мовлення та підготовку дітей до навчання у школі. Ці завдання розроблені для спеціальних дошкільних навчальних закладів і логопедичних груп при масових дошкільних дитячих закладах. Вчені Р.Лалаєва, Є. Соботович, Т.Ушакова, Т. Філічева, Г.Чіркїна, О.Шахнарович та ін. вважають, що особливої значущості набувають питання використання нових підходів до корекції та попередження ЗНМ з урахуванням новітніх наукових даних про психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності, її психологічні механізми, нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

Отже, Закон України “Про дошкільну освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти”, “Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку” наголошують на обов’язковій логопедичній допомозі дітям із ЗНМ відповідно існуючих законодавчо-нормативних документів.

Логопедична робота повинна відбуватися на основі Програм навчання і виховання дітей дошкільного віку “Малятко”, “Дитина в дошкільні роки”, “Дитина і довкілля” для масових дошкільних закладів, а також спеціальних програм типових та авторських корекційно-розвиваючого навчання для дітей з порушеннями мовлення.

Програми навчання та виховання дітей дошкільного віку є науково-методичною основою організації корекційно-попереджувального і розвивального навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення в умовах спеціального дошкільного навчального закладу й розраховані на логопедів цих закладів та надають педагогам можливість більш гнучко

підійти до організації корекційної роботи у підгрупах і на індивідуальних заняттях з дітьми, реалізувати циклічність у вивченні матеріалу.

Провідним завданням корекційно-розвивальної роботи в спеціальному дошкільному навчальному закладі є формування, корекція та розвиток мовлення (в тому числі й комунікативного), психічної й емоційно-вольової сфери дітей із мовленнєвими порушеннями [126].

У процесі аналізу науково-методичної літератури з проблеми дослідження розвитку дітей з загальним недорозвиненням мовлення було з'ясовано, що ці діти не можуть повноцінно оволодівати навчальним матеріалом на заняттях, адже у них страждає не тільки мовлення, а й порушене вербальне мислення, увага, пам'ять, вони швидко виснажуються і втомлюються, втрачають інтерес до будь-якої діяльності [41; 44; 111; 142; 162]. В той же час, отримуючи в грі завдання, дошкільник виконує його не лише жестом, рухом, але й словом. Він повторює за дорослим та намагається, щоб його дії були якомога більш схожим на мовлення дорослих, зображуваних у грі. Активізується пасивний словник, засвоюються нові слова, причому це відбувається значно швидше і міцніше, ніж поза грою. Саме в грі розвиваються психічні процеси, удосконалюється мовлення, формуються моральні якості особистості.

Гра є провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання та навчання. Дитяча гра — це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання.

Гра - це обов'язкова умова успішного розвитку та саморозвитку, це закладений в дитині самою природою принцип осягнення себе та оточуючого світу.

В ігрових ситуаціях діти сприймають нове більш природно, ніж під час серйозних обговорень або завдань. Ігри допомагають дітям розкритися та відчувати себе комфортно. Ці фактори є дуже важливими для пізнання дитиною нового. Тому вихователь повинен зробити процес гри максимально

корисним у засвоєнні дитиною знань. Дитина граючись, може досягнути ті знання, які іншим способом дадуться важко.

Гру за своїм значенням поділяють та класифікують відповідно до поставлених завдань та цілей.

Одна з перших класифікацій гри належить К. Гросу [118], який поділяв ігри на дві групи:

1) експериментальні («ігри звичайних функцій»). До них належать сенсорні, моторні, інтелектуальні, афективні ігри, вправи для формування волі. На думку Гроса, у своїй основі ці ігри мають інстинкти, що забезпечують функціонування організму як цілісного утворення і визначають зміст ігор;

2) спеціальні («ігри спеціальних функцій»). До цієї групи належать ігри, під час яких розвиваються необхідні для використання в різних сферах життя (суспільного, сімейного) часткові здібності, їх поділяють за інстинктами, які в дітей проявляються і вдосконалюються.

Відомий німецький психолог Вільям Штерн (1871—1938) класифікував ігри на індивідуальні (за задумом дитини) та соціальні (спільні з іншими). При цьому він спирався на вихідне положення своєї теорії конвергенції про необхідність розвивати внутрішні сили дитини, її здібності й одночасно враховувати вплив середовища, в якому вона перебуває. На його погляд, зовнішній фактор (соціальне оточення) дає лише матеріал для гри, вибір якої дитина здійснює інстинктивно.

Швейцарський психолог Ж. Шаже виокремлював:

- ігри-вправи (виникають у перші місяці життя дитини);
- символічні ігри (найпоширеніші ігри дітей віком від двох до чотирьох років);
- ігри за правилами (ігри дітей від семи до дванадцяти років).

Більш детальну класифікацію ігор запропонувала сучасна американська дослідниця Катрін Гарвей, поділивши їх на:

— ігри з рухами і взаємодією (відображають надлишок енергії та емоційний настрій дітей);

— ігри з предметами (починаються з маніпуляції, далі — практика і тренування до повного вдосконалення);

— мовленнєві ігри (створення дітьми римованих творів, які не мають точного смислового змісту, — пісеньок, лічилок, приказок, жартів тощо);

— ігри із соціальним матеріалом («драматичні» або «тематичні»). Організують їх діти самостійно, розвивають за власним задумом. Як правило, ці ігри мають персонажів двох типів: стереотипних (мама, лікар та ін.) і тих, що змінюються;

— ігри за правилами, заданими дорослими;

— ритуальні ігри (засновані на рухах, ігрових предметах, мові, соціальній умовності).

Сучасна вітчизняна педагогіка найчастіше послуговується такою класифікацією ігор:

1. Творчі ігри. До них належать режисерські, сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування).

2. Ігри за правилами. Цю групу утворюють рухливі (великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибків тощо; ігри-естафети) та дидактичні ігри (словесні, з іграшками, настільно-друковані).

Окрему групу становлять народні ігри (забави, рухливі, дидактичні, обрядові).

Кожна класифікація є досить умовною і не вичерпує всього різноманіття ігор. Наприклад, творчі ігри теж підпорядковані певним правилам, оскільки без правил неможлива будь-яка спільна діяльність, а ігри за правилами передбачають елементи творчості. У творчій грі їх установлюють діти, у рухливих і дидактичних іграх — дорослі, переслідуючи виховну та навчальну мету. У творчих іграх і в іграх за правилами фігурують

мета, уявна ситуація, самостійність дій, активна робота уяви, творчість. Різняться ці дві великі групи ігор спрямованістю творчої активності дітей: творчі передбачають реалізацію задуму, розвиток сюжету; ігри за правилами — вирішення завдань і виконання правил [126].

Перехід дітей від одного виду гри до іншого залежить як від віку, так і від індивідуальних уподобань. Уникаючи надмірної регламентації, педагог має сприяти розвитку різних видів ігрової діяльності дошкільнят.

Теоретичний аналіз загальної та спеціальної науково-методичної та психолого-педагогічної літератури, показав наявність значного інтересу дослідників до питань організації занять в ігровій формі, що підвищує якість мовленнєвих комунікацій серед дітей. Педагогічні ідеї таких дослідників, як А.Максакова [97], В.Селіверстова [134], Г.Швайко [167] та ін. знайшли своє логічне продовження у роботах сучасних вчених: Л.Артемової [4], Е.Наумової [106], Н.Васильєвої, Н.Новотворцевої [19].

Питання впровадження ігор на заняттях з розвитку мовлення постійно хвилюють і практиків. Саме тому логопеди і вихователі логопедичних груп повинні докласти максимум зусиль для зацікавлення дітей на заняттях. Адже коли цікаво, матеріал сприймається активніше й можливе поєднання розвитку інших особливостей дитини.

Але у багатьох дошкільних спеціальних закладах недостатньо привертається увага до вивчення стану ігрової діяльності дітей з порушеннями мовлення. На жаль, і в логопедичних посібниках часто пропонуються ігри, які, хоч і спрямовані на розвиток мовлення, але не враховують вікових особливостей дітей, специфіки окремої мовленнєвої вади; ігри, як правило, маловаріативні й охоплюють тільки одну з ланок корекційної роботи.

Розглядаючи питання про роль мовленнєвих ігор у логопедичній роботі, професор М.Хватцев [162] підкреслює, що вони сприяють:

- співдружності педагога з дитиною;
- активізації інтересу до мовлення;

- бажанню оволодіти тими чи іншими вміннями та навичками;
- реформуванню старих та появі нових мовленнєвих навичок;
- застосуванню набутих навичок у повсякденному житті.

Ігри з мовленнєвими завданнями займають провідне місце у навчально-виховній роботі з дітьми різних вікових груп. Основні види ігор використовуються відповідно до програми під час проведення різних режимних моментів.

У зв'язку з цим основними завданнями гри в логопедичній роботі зі старшими дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення з метою розвитку мовленнєвих комунікацій є:

1. Створювати умови для розвитку загальної та пізнавальної активності, розширюючи можливості для практичного ознайомлення з різноманітними предметами і явищами з метою оволодіння відповідними способами дії, використання предметів.

2. Формувати предметно-ігрове середовище.

3. Поглиблювати уявлення дітей про навколишнє середовище, закріплювати їх знання про колір, форму та розмір предметів.

4. Привчати дітей думати, пробуджувати в них самостійну думку, розвивати допитливість.

5. Збільшувати мовленнєву активність і паралельно здійснювати психофізичний розвиток дошкільників.

У корекційно-розвивальній роботі логопеди використовують як творчі ігри, так і ігри з правилами.

У рольових іграх у дітей з'являються елементи задуму, присутній нескладний сюжет, ролі, але все це не досить стійке, і як тільки увага дитини переключилась на щось інше, один задум легко змінюється другим. Рольові ігри молодших дошкільників в основному процесуально-маніпуляційні, а їх зміст пов'язаний майже виключно з особистим досвідом, зі спостереженнями та переживаннями. Вони цікавлять дітей самим процесом дії, а не тим результатом, до якого ця дія має привести. Поява ролі пов'язана зі зміною



спрямованості свідомості дошкільника, здатності порівнювати свої дії з діями інших людей. Так поступово відбувається перехід до сюжетно-рольової гри [52].

Творчі ігри роблять заняття більш цікавими та доступними для дітей. У процесі ігрової діяльності педагог знайомить дошкільників з новими предметами та явищами, закріплює знання і розширює межі дитячого досвіду. Постійне розширення знань дітей про навколишній світ, збагачення їх вражень – одне із важливих умов розвитку повноцінної гри.

Правильно організовані заняття стають для дітей цікавою діяльністю, джерелом нових відомостей та емоційних переживань, які сприяють розвитку мислення, допомагають засвоїти основні закономірності граматичної сторони мовлення. Дошкільник засвоює абстрактні граматичні форми тільки практично, в процесі різноманітної діяльності. Величезну роль у цьому відіграють саме творчі ігри, які спонукають дитину до діалогу, а педагогу дають можливість спостерігати за мовленням дітей, виправляти їх, на власному прикладі демонструвати зразки правильного мовлення. Наслідуючи мовлення дорослих, дитина поступово засвоює окремі граматичні категорії (рід, число, відмінок, час). Набуті знання створюють певні мовні узагальнення, які закріплюються в постійні навички. Коли дитина під час ігор чує чи вживає правильні граматичні форми, вона краще запам'ятовує їх, закріплює в своїй свідомості.

Під час організації творчих ігор педагог заохочує дітей створювати розгорнуті сюжети на побутові теми: “Дитячий садок”, “Ігровий майданчик”, “Сім'я”, “Поліклініка”, “Магазин” тощо, в яких діти набувають досвіду взаємовідносин, необхідних для життя в колективі, засвоюють прості етичні норми, таким чином соціалізуючись.

Важливими для занять є дидактичні ігри саме тому, що завдання дітям ставляться в ігровій формі. Діти граються, не підозрюючи, що засвоюють певні знання, оволодівають навичками дій з певними предметами, вчаться культурі спілкування один з одним. Дидактична гра має на меті навчити

дитину чомусь новому або закріпити в ній ті чи інші знання, сформувати навички орієнтації в навколишній дійсності.

Ще одним із важливих видів гри, є рухливі ігри, які мають важливе значення у роботі з дитиною з порушеннями у мовленні, оскільки у таких дітей спостерігається уповільненість, неточність рухів рук, порушення динамічної та статичної рівноваги. Рухливі ігри, нормалізуючи моторну функцію, допомагають вирішити ряд інших корекційно-виховних завдань: підвищують активність, розвивають наслідуваність, формуючи ігрові навички, удосконалюють просодичні компоненти мовлення, заохочують творчу активність дітей. Вони допомагають успішному формуванню мовлення, сприяють розвитку почуття ритму, гармонічності рухів, позитивно впливають на психічний стан дітей. Рухливі ігри дітей із загальним недорозвиненням мовлення в основному мають наслідувальний характер. Але перекладаючи кубики, перебігаючи через майданчик, стрибаючи з обруча в обруч, швидко орієнтуючись у просторі, часі, піднімаючи прапорець певного кольору і переносючи його в інше місце майданчика, кидаючи і ловлячи м'яч, діти привчаються володіти не тільки своїми рухами, тілом, а й краще розуміти та виконувати мовленнєві завдання педагога, що є дуже важливим як для мовленнєвого, так і соціального розвитку дітей.

Отже, формування мовлення, тільки поєднуючись з розвитком інших психічних процесів, розгортанням ігрової діяльності, забезпечує гармонійне становлення повноцінної дитячої особистості.

Створення мовленнєво-стимулювального простору групи для забезпечення соціального досвіду старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення

На сьогоднішній день увага вчених-педагогів спрямована на низьку мовленнєву активність і недостатню мотивацію мовленнєвого спілкування дітей з порушеннями мовлення, труднощі адекватного використання освоєних різних форм співпраці у різних ситуаціях, недостатня або

перебільшена критичність та самокритичність. Виходячи із цього особливого значення надається конструюванню особливого дієвого суб'єкт-суб'єктного простору життєдіяльності дітей для забезпечення соціального досвіду.

Соціальний досвід – це сукупність практично набутих соціальними суб'єктами знань, умінь, навичок у процесі їх взаємодії, які слугують основою для практичного життя цих суб'єктів.

Вперше це поняття було застосовано Ж.-Ж. Руссо, як «життєвий досвід». У своїх працях він пов'язує особистий досвід дитини з досвідом людства, вираженим у науці [131]. Він стверджував, що «...існує три вихователі людини: природа, люди, що допомагають розгорнутися й дозріти у внутрішній природі, і власний досвід, як доповнення перших і живильник волі» [131].

Соціальний досвід дитина набуває в процесі взаємодії з іншими дітьми та дорослими. На соціальний досвід впливають не тільки умови, в яких перебуває дитина (сім'я, дошкільний заклад), але й її особистісні особливості. Соціальний досвід у дитини формується стихійно, оскільки вона з перших кроків своє індивідуальне життя вибудовує у суспільно-історичному світі. Дитина не просто дозволяє впливати на себе довкілля, а включається у спільну діяльність, в якій засвоюється спільна діяльність.

Головною проблемою на шляху до оволодіння соціальним досвідом для дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення є саме спілкування. Оскільки діти мають труднощі у комунікативній сфері, малоактивні, нетовариські, і більшість часу проводять наодинці – педагоги зіштовхуються із такою проблемою, як гальмування та порушення їхньої соціалізації. Вирішенням цієї проблеми є створення стимулюючого простору для активізації мовлення дітей у середині групи спеціального або комбінованого дошкільного навчального закладу.

Формування позитивного ставлення один до одного є одним із кроків до створення середовища, в якому дитині буде комфортно знаходитися та взаємодіяти з однолітками. Ще одним важливим кроком є створення умов, в

яких дитина-дошкільник може вчитися будувати рівноправні стосунки з оточуючими ототожнюючи себе з ними. Насамперед потрібно навчити дитину адекватно застосовувати в процесі гри та інших режимних моментах форми співпраці та взаємодії. Дотримання цих кроків сприяє стимулюванню дитини до спілкування та співпраці з оточуючими.

Розвиток та стимулювання мовлення - це найскладніші моменти у вихованні дошкільників. Їх проводити їх потрібно постійно, в усіх видах діяльності, протягом усього педагогічного процесу. Це вимагає від вихователя величезних знань, умінь, зусиль, терпіння. Крім того варто завжди враховувати індивідуальні особливості кожної дитини і розвивати їх залежно від його здібностей, що особливо проявляється у дітей із порушенням мовлення.

Отже, виходячи з вище зазначеного, ми передбачаємо, що визначені нами педагогічні умови позитивно вплинуть на підвищення рівня соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в спеціальних та комбінованих дошкільних навчальних закладах.

### **3.2. Реалізація педагогічних умов, що сприяють успішній соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення**

Експериментальне впровадження та перевірка ефективності педагогічних умов соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення проведено на базі дошкільного навчального закладу ясла-садок комбінованого типу № 12 «Золота рибка» (м. Умань), дошкільного навчального закладу ясла-садок комбінованого типу № 25 «Ягідка» (м. Умань), дошкільного навчального закладу (ясла-садок) спеціального типу № 31 «Калинка» (м. Черкаси), дошкільного навчального закладу (дитячий садок) спеціального типу № 35 «Горобинка» (м. Черкаси), дошкільного навчального закладу комбінованого типу № 1 «Золота рибка (м. Южне).

До формувального експерименту було залучено 125 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. З них 67 дітей експериментальної (ЕГ) та 58 дітей контрольної груп (КГ).

Головною метою формувального етапу експерименту стала розробка та апробація педагогічних умов, що сприяють ефективній соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в логопедичних групах дошкільних навчальних закладів.

Відповідно до мети було визначено такі завдання формувального етапу дослідження:

1. Визначити та обґрунтувати педагогічні умові соціалізації дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах.
2. Апробувати розроблені педагогічні умови соціалізації у навчально-виховному процесі дітей із загальним недорозвиненням мовлення.
3. Перевірити ефективність запропонованих формувальним дослідженням педагогічних умов соціалізації.

До початку формувального етапу дослідження для підтвердження результативності констатувального етапу експерименту з визначення вихідного рівня соціалізації дітей була проведена діагностика за виділеними нами раніше компонентами (емоційно-почуттєвий, рефлексивно-оцінний та соціально-комунікативний).

Експериментальна робота проводилася в чотири етапи. На кожному з трьох етапів реалізовувалася одна із педагогічних умов соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. На четвертому етапі був проведений контрольний зріз для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов.

Також до початку формувального дослідження була здійснена підготовча робота, яка полягала в ознайомленні педагогічного колективу на педагогічній раді та батьків на батьківських зборах з результатами констатувального дослідження, планом і напрямками експериментальної

роботи.

Метою першого етапу було формування інтересу та вміння будувати конструктивні стосунки та гармонійні взаємини дітей із загальним недорозвиненням мовлення як у середині групи, так і за її межами.

Завдання цього етапу полягали у:

- формуванні емоційно–почуттєвої сфери дошкільників;
- навчанні виявляти соціально-емоційну потребу в спілкуванні;
- формуванні вміння адекватно оцінювати себе та товаришів.

На даному етапі реалізовувалася наступна, визначена дослідженням педагогічна умова: організація взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально–розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу.

Завдання першого етапу були спрямовані на усвідомлення дитиною власних емоцій та почуттів, стимулювання інтересу до почуттів однолітків та потреби у спілкуванні з ними. Діти вчилися адекватно оцінювати ситуації та справлятися зі своїми емоціями. Реалізація завдання даного етапу проводилася через: дидактичні ігри, ігри та вправи, які стимулювали досліджуваних до вияву різних емоцій, вміння правильно розпізнавати та відтворювати почуття (як свої, так і однолітків).

Головним було вироблення навичок взаємодії, розпізнавання та коректного вираження дітьми окремих складових емоційно–почуттєвої сфери. Насамперед, ми прагнули навчити дітей виражати різні емоції. Їх засвоєння і разом з тим усвідомлення способів їх адекватного вияву, що дозволять дітям засвоїти і адекватні способи привертання уваги до себе. З цією метою було застосовано елементи психологічного тренінгу, зміст якого відбивав різні життєві та казкові ситуації, де увага концентрувалася на окремих аспектах почуттєвих станів. Ігри проводилися під час ранкового прийому, на прогулянці.

Взаємини з іншими людьми зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці. Практично в будь-якому організованому

дитячому колективі існує певне поєднання двох факторів - це потреби дітей в спілкуванні та завдання, поставлені перед цим колективом. Однак найбільш широкі можливості їх взаємодії створюються в умовах сформованого дитячого колективу. Активно включаючи дітей у вирішення соціально важливих завдань, такий колектив забезпечує різноманітні форми спілкування, зумовлює можливості розвитку індивіда як особистості. Психолого-педагогічна задача при цьому полягає в тому, щоб дитячий колектив не сприймався лише як форма доцільності, необхідно, щоб в очах дітей виховна функція колективу відступала на другий план перед його соціально корисною функцією.

Для виявлення у дітей соціально-емоційної потреби у спілкуванні з однолітками проводилися спільні літературні вечори, де дітям читалися казки або оповідання, після чого вони могли обговорити почуте. Ходили один до одного в гості на чаювання. Таким чином діти мали змогу поспостерігати за вираженням думок своїх однолітків без порушень мовлення, що у свою чергу ставало стимулом до висловлювань своїх думок.

Діти із загальним недорозвиненням мовлення разом із дітьми без порушення мовлення організовували для менших товаришів покази лялькового театру. Це давало змогу побороти скутість та сором'язливість маючи перед собою приклад для наслідування. Проводилися спільні роботи з малювання, ліплення, аплікації, де діти могли реалізувати свою уяву та фантазію. Також організовували змагання з фізичної культури, де діти із загальним недорозвиненням мовлення могли показати свої сильні сторони не боячись осоромитися.

Вечори спільних читань проводилися у другу половину дня, після сну. Покази лялькових театрів та спільні змагання відбувалися у першу половину дня.

Опишемо та наведемо конкретний зміст ігрових завдань, які пропонувалися дітям в ході формувального етапу експерименту.

### ***Гра «Я та мої емоції».***

Процедура виконання: діти сідають в коло. Вихователь запитує дітей чи знають вони що таке емоції, що вони означають? За потреби пояснює.

*Вихователь:* діти, а тепер я буду називати емоцію, а ви її відтворювати. (Діти відтворюють (сум, страх, жах, радість, гнів, розчарування, образа, здивування, презирство, огида)). Оберіть собі пару і по черзі показуйте всі емоції один одному. Чи всі емоції однакові? Які емоції негативні, а які позитивні? Чи було приємно в свою адресу отримувати негативні емоції? Які відчуття ви отримали від показу позитивних емоцій?

Відповіді дітей різняться, але майже всі погоджуються, що позитивні емоції було приємно і показувати, і спостерігати.

### ***Вправа «Уяви собі».***

Процедура виконання: діти сидять за круглим столом. Вихователь запитує дитину: «На чому ти сидиш?». Дитина відповідає. Потім їй пропонується уявити і зобразити, як би вона злякалась, якби сиділа на даху (на верхівці дерева). Дитину запитують: «Що ти побачила?» Потім пропонують уявити собі і показати, як би вона здивувалась, якби побачила веселу лисичку (великого птаха, ведмедя); як би вона злякалась, якби побачила дракона (чудовисько, Бабу Ягу тощо).

Питання: «Кого зустрів?» Дитина показує, як би вона зраділа, якби приїхала бабуся (брат, друг).

Питання: «Кого проводив?» Дитина зображує смуток від того, що відїхала мама (загубилось цуценя, кошеня, занедужав друг, зламалася улюблена іграшка).

Питання: «На кого розсердився?» Дитина уявляє та зображує, як би вона розсердилась, якби у неї відняли новий велосипед (цукерку, іграшку).

### ***Вправа «Продовж речення».***

Дітям пропонується продовжити речення, у якому дається опис емоційного стану персонажів, зображених на предметних та сюжетних картинках. Після розглядання картинки пропонується гра «Я почну, а ти продовж речення».



1. «У цього зайчика свято. Він... (веселий). На його мордочці...(посмішка). Його очі...(сяють від радості). Вони схожі... (на сонечко з проміннячками). Зайчик з радості плескає... (у долоні) і стрибає... (на одній лапці)».

2. «Цей ведмедик засмучений. На його мордочці немає... (посмішки), очі... (сумні). Лапки... (лежать на колінах). Він сумно опустил... (плечі) і тихо сидить... (на стільці). Грати йому... (не хочеться)».

3. «Мальвіна дуже здивувалася. Її очі... (широко відкриті), руки... (притиснуті до щік, до грудей). Вона викрикнула від несподіванки... («Ах!», «Ох!», «Оце так!») і навіть злегка... (присіла)».

4. «Цей гном сильно злякався. Його очі... (широко відкриті). Від страху він сильно... (тремтить). Руки... (притиснуті до грудей).

5. «Карабас-Барабас дуже розсердився. Його очі... (дивляться зі злістю, зіщулені). Він стиснув... (кулаки), тупотить... (ногами) і голосно кричить... («Я вам покажу!»)».

### ***Вправа «Емоції».***

*Мета:* навчитися замінювати негативні емоції позитивними.

*Хід вправи:* вихователь об'єднує учасників у дві групи за принципом «веселий—сумний». Усі сідають зручно відповідно до поділу. Група «сумних» отримує завдання невербально показати вигляд сумної, у чомусь розчарованої людини. Група «веселих» повинна знайти різні способи для того, щоб змінити стан сумного учасника, викликати в нього усмішку, активізувати його, не вдаючись до фізичного контакту. Потім групи міняються ролями.

Вихователь запитує у дітей: який ви обрали спосіб, щоб змінити стан партнера? Кому не вдалося змінити стан свого сусіда і чому? Що ви відчували під час виконання цієї вправи?

Здебільшого дітям вдається розсмішити «сумних», що приносить величезне задоволення через усвідомлення дитиною своєї здатності щось

змінити на краще. Виконуючи вправи діти вчаться безпомилково визначати емоції інших та керувати своїми.

### ***Гра «Знайди м'яч».***

*Мета:* вчити дитину контролювати свої емоції.

Процедура виконання: обирається один ведучий. Діти сідають в ряд лицем до нього. За спинами передається невеликий м'ячик або інший предмет. По виразу обличчя та позі ведучий повинен вгадати, у кого м'ячик. Передача м'яча припиняється після сигналу.

Більшість дітей не вміє контролювати свої емоції. У грі вони вчаться бути стриманими, що з часом переноситься у реальне життя. Часто дитині важко стримувати себе через переповнення емоцій, важливо навчити дитину урівноважувати емоційний стан. Для цього потрібно використовувати методи емоційного розвантаження.

### ***Гра «Малюємо емоції пальцями».***

Процедура виконання: дитині пропонується намалювати свої емоції пальцями. Для цього потрібно використовувати баночки з гуашевою фарбою. Можна на аркуші намалювати свій настрій за допомогою пальців. Таким чином діти залишать частину емоцій на папері і дадуть можливість педагогу побачити наявність внутрішніх проблем та переживань.

### ***Заняття «Ми велика родина».***

*Мета:* збагачувати уявлення про соціальне оточення в дошкільному навчальному закладі, виховувати позитивне ставлення до дітей у групі та поза її межами.

*Матеріал:* світлина із зображенням дошкільного навчального закладу, лялька.

*Хід заняття:* вихователь разом з дітьми розглядають фотографію та з'ясовують, що на ній зображений їхній дитячий садочок.

*Вихователь:* Діти, подивіться! Ось лялька Маруся, вона вже давно живе в нашому садочку! І хоче розповісти про рідний садочок, який став для діток таким знайомим.

*Вихователь:* Дітки, а ви знаєте як слід поводитися в дошкільному закладі?

*Софія:* Слід бути дружніми і чемними.

*Віталік:* А ще привітними і товариськими.

*Артем:* А, я вважаю, що діти мають бути доброзичливими одне до одного.

Вихователь погоджується з вихованцями і зауважує, що в дитячому садочку існують свої правила, які забороняють погану, нечемну поведінку. Потім пропонує дітям поміркувати на задану тему і скласти якомога більше речень, кожне з яких починалося б словами: «У нашому дошкільному закладі не можна...» (бешкетувати, пустувати, капризувати й вередувати, говорити грубих слів, ображати своїх товаришів, поводитися не охайно, бути не акуратним, галасувати під час тихої години, псувати іграшки та інші речі, бути жадібним, нечесним, штовхатися, битися тощо).

У кінці заняття вихователь підводить дітей до висновку: діти повинні дотримуватися правил, які допомагають жити дружно. Пропонує дітям ще раз назвати правила, які вони знають: не сміятися над товаришами; почекаати своєї черги; не сердитися на тих, хто робить щось краще за тебе; бути чемними і добрими не тільки в стінах дитячого садочка, а й поза його межами: удома, на вулиці, серед рідних, знайомих і зовсім незнайомих людей, якщо когось образив – попросити вибачення; зберігати секрети, які довірили друзі тощо.

В інших варіантах занять у дітей розвивали уявлення про їх соціальне оточення, вчили стримувати негативні емоції та почуття, уникати конфліктів, знаходити слова для оцінки поведінки як своєї, так і партнера по взаємодії, відрізняти соціально позитивну поведінку від асоціальної, визнавати свою провину і поступатися власними інтересами заради спільного благополуччя, вчили слова пояснення, виправдання, вибачення. Для цього використовувалися такі дидактичні ігри: «Допоможи Попелюшці», «Ввічливі

слова», «Що я зробив не так?» та вправи-помічники: «Тебе образили, як ти вчиниш?», «Як треба прощати».

### ***Вправа «Спілкування без слів».***

Процедура виконання: вправа виконується мовчки. Діти стають у два кола обличчям один до одного. Зовнішнє і внутрішнє коло рухаються в протилежні боки. Ті, що опинилися навпроти один одного, утворюють пару. Вихователь просить їх:

- Заплющте очі і привітайтеся за допомогою рук.
- Відкрити очі і рухатися далі. Знову по команді утворюються пари, що одержують завдання.
- Покладіть руки на плечі один одному, подивіться протягом хвилини в очі партнерові, посміхніться, відпустіть руки і починайте рухатися далі.
- «Стоп»: помиріться руками.
- Висловіть підтримку за допомогою рук.
- Попрощайтесь.

Після вправи дітей просять описати свої відчуття. Оскільки дітям із загальним недорозвиненням мовлення важко дається мовлення, такий вид вправ дає змогу навчитися знайомитися та звикнути до дітей без порушень мовлення.

### ***Гра «Фантазери».***

Процедура виконання: вихователь читає дітям казку про «Колобка», яку діти вже добре знають. Після прочитання казки він пропонує створити свою казку замінивши головного героя Колобка на Капустину.

- Як назвати казку, якщо головний герой - це Капуста?
- Чи з'їсть лисиця капусту та чи будуть інші звірі хотіти її з'їсти?
- Чи варто замінити інших героїв казки?
- Чи буде кінець у казки такий, як і про Колобка?

Діти захоплювалися новим сюжетним поворотом казки і, маючи позитивний приклад, активно включалися у її створення. Якщо діти певним чином не брали участі в створенні казки, їм пропонували створити свою

власну, яку потім почесно затверджували за автором. Після таких вечорів діти починали активніше спілкуватися між собою.

### ***Гра «Зберемо картинку разом».***

*Мета:* навчати дітей орієнтуватися на партнера по грі, звертатися до нього по імені, доброзичливо (використовуючи ввічливі слова).

Процедура виконання: дітям пропонують частини розрізаних картинок, перемішані і поділені на рівні частини. Давалося завдання зібрати картинку з частин. У разі потреби звертатися до партнера по імені з проханням дати відсутню деталь. У відповідь на прохання необхідно було чемно відповідати партнерові і ділитися деталями.

Даша: «Дай мені цю картинку».

Діма: «Треба говорити - будь ласка. Скажи».

Даша: «Дай мені, будь ласка, цю картинку».

Діма: «Візьми, будь ласка».

Даша взяла і мовчить.

Діма: «А чемні і виховані діти говорять «спасибі».

Даша: «Спасибі».

### ***Гра «Чарівні окуляри».***

Процедура виконання: дорослий урочисто оголошує, що у нього є чарівні окуляри, в які можна розгледіти тільки хороше, що є в людині, навіть те, що людина іноді ховає від усіх.

*Вихователь:* "Ось я зараз приміряю ці окуляри ... Ой, які ви всі красиві, веселі, розумні! " (Підходячи до кожної дитини, дорослий називає якусь його гідність (хтось добре малює, у когось нова лялька, хтось добре застилає своє ліжко). "А тепер кожен з вас знайшов собі нового друга або декілька друзів у садочку і, мабуть, дізнався вже чимало хорошого про них. Я пропоную - нехай кожен приміряє окуляри, подивиться на інших і постарается побачити якомога більше хорошого в кожному. Може бути, навіть те, чого раніше не помічав ".

Діти по черзі надягають чарівні окуляри і називають гідності своїх товаришів. У разі, якщо хтось не знає, що сказати, можна допомогти йому і підказати якісь позитивні риси його товариша. Повторення тут не страшні, хоча по можливості бажано розширювати коло хороших якостей.

### ***Ігрова вправа «Сплетемо віночок».***

*Мета:* вчити дітей взаємодіяти між собою, отримуючи від цього позитивні емоції.

Процедура проведення: кожна дитина називає себе рослиною або квіткою та знаходить собі іншу квітку для букету, пояснюючи свій вибір. Далі усі букетики об'єднуються в один вінок і влаштовується хоровод.

### ***Гра «Рукавички».***

Процедура виконання: вихователь заздалегідь вирізає з паперу рукавички з однаковим орнаментом (але не розфарбованим), які розкидає по групі. Діти ходять по залі, відшуковують свою «пару», відходять у куточок і за допомогою трьох олівців різного кольору намагаються якнайшвидше однаково розфарбувати рукавички. Вихователь спостерігає як організують спільну роботу пари, як ділять олівці. Як при цьому домовляються.

### ***Гра «Одягни ляльку».***

Процедура проведення: у грі беруть участь четверо дітей. Кожній дитині роздали паперову ляльку (дівчинка або хлопчик), яку треба одягнути на бал. Дітям роздали конверти з деталями лялькового одягу, вирізаними з паперу (для дівчаток - плаття, для хлопчиків - костюми). Усі варіанти одягу відрізняються один від одного. Крім цього, у конверти вкладалися різні речі, що прикрашають плаття або костюм (бантики, мережива, краватки, гудзики, сережки, туфлі). Пропонувалося дітям одягнути свою ляльку на бал, найкрасивіша з ляльок стане королевою бала. Але, приступаючи до роботи, діти незабаром зауважували, що всі деталі одягу в конвертах переплутані: в одному виявляється три рукави й один черевик, а в іншому - три черевики, і лише один рукав і т.д.. Таким чином, виникає ситуація, що призводить до взаємного обміну деталями. Діти змушені були звертатися по допомогу до

своїх партнерів, просити потрібну для їхнього вбрання річ, вислуховувати і реагувати на прохання других дітей.

Таким чином, протягом першого етапу були проведені ігри та заняття, які стимулювали вміння будувати конструктивні стосунки, спрямовані на формування позитивних взаємин між дітьми із загальним недорозвиненням мовлення, а також з їх однолітками без порушення мовлення, що сприяло формуванню почуття внутрішньої причетності до інших, до колективу.

Створені життєві та ігрові ситуації, в яких увага до іншого є необхідною і природною умовою спільної гри, збагатили емоційно-почуттєву сферу дітей, та соціально-емоційну потребу в спілкуванні, виробленню комунікативних навичок, розвитку міжособистісних стосунків.

Другий етап впровадження педагогічних умов соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення мав на меті допомогти дошкільникові подолати труднощі в мовленні.

Завдання цього етапу були наступними:

- виправлення порушень мовленнєвого розвитку;
- формування комунікативних навичок старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення;
- формування уміння використовувати комунікативні навички.

На даному етапі реалізовувалася наша друга педагогічна умова соціалізації дошкільників: розвиток мовленнєвих комунікацій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності.

Через недостатній рівень розвитку мовленнєвих комунікацій корекційна робота розпочиналася із формування комунікативних умінь і навичок, розвитку довільного спілкування в процесі спільної діяльності. Педагог з дітьми проводив спільні ігри, спрямовані на передачу їм комунікативного й ігрового досвіду з акцентуванням уваги на комунікативних особливостях ігрової ситуації. Завдяки цьому діти вчилися переводити свій життєвий досвід у комунікативно-умовний план, ставити й вирішувати завдання різними вербальними способами; своєчасна зміна

комунікативно-ігрового середовища з урахуванням різномодельного спілкування дітей, що досягалося за допомогою моделювання різних ігрових ситуацій або довільних варіантів однієї гри; планомірне збагачення комунікативного досвіду дітей, що відбувалося за рахунок розширення контактів з дітьми, у яких мовленнєвий розвиток відповідає нормі.

Створюючи моделі можливих ігрових ситуацій, ми враховували ряд наступних факторів. По-перше, необхідність усвідомлення дитиною свого бажання спілкуватися. Це представлялося нам надцінним, тому що результативність виникнення довільного спілкування багато в чому визначається мотивацією дитини в грі.

Оскільки на вміння дітей організувати спільну гру впливає оволодіння ними способами спілкування, ми навчали дітей наступним комунікативним навичкам:

- спрямованості ініціативних дій на однолітка з метою звернення його уваги до себе;
- моделюванню спілкування з урахуванням особливостей однолітка;
- аргументації своїх пропозицій з метою підвищення ступеня впливу на партнера;
- прояву доброзичливих форм спілкування;
- узгодженню своїх дій з бажаннями товаришів і правилами гри; прояву взаємодопомоги.

Другий фактор - участь у спільній діяльності й розвиток довільності спілкування у дітей з опорою на предмети й наочність. Для цього ми використовували комунікативно-ігрове середовище, що впливає на особистість дитини. Комунікативно-ігрове середовище являло собою ігровий простір, змодельований таким чином, що діти змушені були вступати в спілкування. І чим більше й повніше дитина використовувала можливості комунікативно-ігрового середовища, тим більш успішно відбувалася активізація довільності в спілкуванні.



Розвиток мовлення здійснювався на основі системно-структурного підходу з урахуванням психологічних уявлень про складну організацію мовленнєвої діяльності.

Опишемо та наведемо конкретний зміст ігрових завдань, які пропонувалися дітям в ході формувального етапу експерименту.

Для формування повноцінного мовлення у дітей важливе значення має постановка правильного мовленнєвого дихання. Плавне мовленнєве дихання формується на основі фізіологічного дихання. У деяких дітей можуть спостерігатися порушення правильного фізіологічного дихання, тобто недостатнє збагачення легких киснем. Тому так важливо навчити дитину дихати правильно.

#### ***Гра «Гол у ворота».***

Мета: формування мовленнєвого подиху й правильної звуковимови.

Процедура виконання: на стіл ставлять чотири або п'ять воріт (з дроту) і м'ячик, зроблений з паперу. Дитині пропонують подути на м'ячик так, щоб він закотився у ворота. Повітряний струмінь має бути плавним, повільним, безперервним. Хто з дітей точніше поцілить у ворота, той і виграв.

#### ***Гра «В гості на чаювання».***

Процедура виконання: діти приходять в гості, господиня наливає всім чаю, але він дуже гарячий. Дітям потрібно дмухати на нього. Вони роблять вдих носом, а на видиху дмухають в чашку, вимовляючи пошепки «ф-ф-ф», студить чай.

Чашку для цієї вправи виготовляють з картону, приклеївши зверху вузькі смужки паперу – «пару»: відхилення цих смужечок показуватиме, з якою силою дитина видихає.

Ігрові вправи, призначені для корекції мовленнєвого дихання, сприяють також розвитку голосу, і навпаки, всі голосові вправи, рекомендовані вчителем-логопедом, корисні для формування правильного мовленнєвого дихання.

Ігри, спрямовані на формування правильного дихання, слід обмежувати в часі. Велика кількість глибоких вдихів може спричинити у дитини запаморочення.

### ***Гра «Різнокольорові сніжинки».***

*Мета:* розвиток координації та дрібної моторики рук, вплив на центри мовлення, формування акуратності.

*Матеріал:* фломастери, білий папір, ножиці.

*Процедура виконання:* вихователь показує як виготовити сніжинки з аркушів паперу, прорізаючи їх. Після того, як діти зроблять багато сніжинок, він говорить, що вони вийшли хоча й різні, але однокольорові. Тут прийшли друзі-фломастери й подарували сніжинкам різнокольорові сукні. Вихователь просить дітей розфарбувати сніжинки. Оскільки сніжинки виходять ажурними, необхідно, щоб папір був міцним.

### ***Гра «Черевички».***

*Мета:* удосконалення навички вдягання; розвиток дрібної моторики, координації рухів, орієнтування в просторі.

*Процедура виконання:* вихователь приносить у групу кілька вдягнутих ляльок, які роззуті, декілька машин та коробку із колесами.

*Вихователь:* Діти, погляньте - наша Маруся зі своїми подружками збиралася йти гуляти, але забула взутися. А їхні машини поламалися. Потрібно їм допомогти.

Вихователь показує як по-різному можна зашнурувати взуття та як надіваються колеса на машини. Після цього просить дітей допомогти лялькам зібратися на прогулянку.

Ці вправи спрямовані на розвиток дрібної моторики рук.

### ***Гра «Хитра лисичка».***

*Мета:* формування правильної артикуляції щелеп і колоротової мускулатури в спокої.

Процедура виконання: «Місток»-дошка лежить на підлозі. Дитина йде містком, відкриває рота, висолоплює язик, на кінчик якого вихователь кладе крекер. Якщо він не впаде пройшовши місток, дитина з'їдає печиво.

Розвиток правильної артикуляції є запорукою формування правильної та чіткої звуковимови, що має важливе значення у роботі з подолання мовленнєвих порушень.

Як вже зазначалося вище, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є проблеми не тільки мовленнєвого характеру, а й порушення розвитку координації зорового, слухового й моторного аналізаторів, що перешкоджає швидшому виправленню мовленнєвих порушень. В ході корекційної роботи з дітьми проводилися ігри на розвиток усіх аналізаторів.

### ***Гра «Жабки - квакотишки».***

*Мета:* розвиток координації зорового, слухового й моторного аналізаторів, формування правильного мовленнєвого подиху.

Процедура виконання: посередині майданчика креслять велике коло або кладуть товстий шнур у формі кола. Усередині кола - «болото». Група дітей розташовується по колу, інші сідають на стільці, розставлені по один бік майданчика. Разом із дітьми, що сидять на стільцях, вихователь декламує:

Розчепірівши зелені лапки,  
Доріжкою стрибають жабки.  
Ква-ква-ква,  
Доріжкою стрибають жабки.  
Ква-ква-ква.

Діти, що сидять по колу, підстрибують, зображуючи жаб. По закінченні вірша діти, що сидять на стільцях, плескають у долоні (лякають «жаб»). «Жаби» стрибають у «болото»: перестрибують через межу й сідають навпочіпки, вимовляючи «ква-ква» із глибоким видихом.

Наприкінці гри вихователь просить дітей потягнутися, підвести догори руки, подивитися на них (вдих) жабки втекли.

### ***Гра «Звуки по колу».***

*Мета:* розвиток фонематичного слуху, розпізнавання звуків у контексті слова й визначення їхнього місця в назві предмета.

*Матеріал:* коробка з маленькими предметами або картками із зображеннями на них предметами, які розташовані так, щоб при називанні в них чувся звук, що відпрацьовується; килимок, 6 коробок: 3 — зелені, 3 — сині.

Процедура гри: у грі беруть участь кілька дітей. Діти сидять по колу. У центрі кола на килимі лежить коробка з предметами й 6 коробок (зелені — для м'яких звуків, сині — для твердих). На коробках наклеєні букви: п — початок слова, с — середина слова, к — кінець слова.

Діти по черзі входять у коло й вибирають у коробці одну з іграшок (карток). Потім, на прохання вихователя, кожний із дітей підводиться, чітко вимовляє назву своєї іграшки (картки із зображенням предмета) і визначає, де він чує звук, який назвав вихователь: наприкінці, у середині, на початку слова. Після цього визначає його м'якість або твердість і кладе іграшку (картку) до відповідної коробки.

Діти схвалюють або коректують почутий варіант.

### ***Гра «Початок, середина, кінець»***

*Мета:* розвиток фонематичного слуху — навчити дітей розпізнавати звуки й виділяти їх, визначати місце звука в назві предмета.

*Матеріал:* коробка з різними маленькими предметами, у назві яких чується один зі звуків (наприклад, «м» — і тоді в коробці лежать замок, гном, марка тощо). Коробка розділена на три частини (п — початок слова, с — середина, к — кінець). У міру засвоєння гри предмети замінюються картинками.

Процедура гри: дитина бере з коробки один із предметів, називає його вголос і визначає, де вона чує звук «м»: на початку, у середині або наприкінці слова. Потім кладе цей предмет до відповідного відділення коробки. При цьому дитина може й не знати букв, що символізують звуки.

### ***Гра «Веселий папушка».***

*Мета:* розвиток звуко-фонематичного аналізу, формування відчуття ритму, розвиток здатності звуконаслідування.

Процедура гри: вихователь промовляє складові ряди з відстукуванням або відплескуванням кожного складу.

Дитині говорять: «Ти — веселий папужка, а папужки повторюють кожне слово. Чи зможеш ти повторити за мною та відстукати ребром долоні кожне слово? Будь уважний».

Дитина й вихователь сидять одне проти одного за столом. За командою дитина починає відстукувати й повторювати склади:

- а) однакові — ра-ра-ра;
- б) зі зміною темпу (повільно — швидко) — ра-ра-ра-ра — ра-ра-ра-ра — ра-ра-ра — ра-ра-ра; ра-ра-ра-ра;
- в) із нарощуванням ряду — па — па-па — па-па-па — папа папа — па-па-па-па.

Необхідно стежити за досягненням координації голосу й рухів.

### ***Гра «Капітани».***

*Мета:* розвиток уміння сполучати проголошення звуку з початком видиху, чергування тривалого, плавного й сильного видиху; розвиток уміння довго вимовляти звук «ф» на одному видиху й багаторазово вимовляти звук «п» (п-п-п) на одному видиху; активізація м'язів губ.

*Матеріал:* таз із водою та паперові кораблики.

Процедура виконання: на столі стоїть таз із водою, де плавають декілька паперових корабликів. Діти сидять на стільці та дують на кораблик, вимовляючи звук «ф» або «п».

Вихователь пропонує дитині покататися на кораблику з одного міста до іншого, позначивши міста значками на краях таза.

Вихователь пояснює дитині, що для того, щоб кораблик рухався, потрібно дути на нього не кваплячись, склавши губи як для проголошення звуку «ф». Можна дути просто — витягаючи губи трубочкою, але не

надуваючи щоки. Кораблик за рівного «вітру» рухається плавно й упевнено плыве до мети.

«Але ось налітає рвучкий вітер, — говорить дорослий, — він віє нерівно: п-п-п». Діти повторюють та прагнуть пригнати кораблик до певного місця.

Вихователь стежить за тим, щоб під час вимовляння звука «ф» діти не надувала щоки; звук «п» вимовляли на одному видиху два-три рази й теж не надували при цьому щоки. Закінчуючи гру, діти й вихователь разом співають:

Вітре, вітерцю,

Вітрильце натягни!

Кораблик жени!

***Гра "Піраміда любові".***

**Мета:** розвивати комунікативні здібності.

**Процедура виконання:** діти стають у коло. Вихователь говорить: "Кожен із вас когось або щось любить. Я люблю... розкажіть і ви кого і що любите" (розповіді дітей). "А зараз ми побудуємо піраміду любові із наших рук. Я назву того, кого я поважаю і покладу свою руку, потім кожний із вас називатиме того, кого він поважає і кластиме свою руку (діти будують піраміду любові). Ви відчуваєте тепло рук? Вам приємний цей стан? Подивіться, яка висока в нас вийшла піраміда. Висока, тому що ми поважаємо і нас поважають".

***Гра «Чарівна крамниця».***

**Мета:** Спонукає дитину до спілкування з іншими дітьми.

**Процедура виконання:** Вихователь пропонує дітям вибрати собі пару. Кожен з пари повинен дізнатися чого хоче його партнер і чому. Потім піти і купити це у крамниці.

Отже, поряд з іграми та вправами на розвиток аналізаторів ми проводили ігри та вправи на формування інтересу до спілкування в процесі

спільної діяльності, що сприяло формуванню почуття внутрішньої причетності до інших, до колективу.

Спеціально створені життєві та ігрові ситуації, в яких увага та розуміння один одного є необхідною і природною умовою спільної гри, збагатили соціально–комунікативну сферу дітей, що сприяє виробленню комунікативних навичок, розвитку міжособистісних стосунків.

В результаті виконання завдань діти починали виступати ініціаторами у спілкуванні.

Метою третього етапу формувального експерименту було формування стимулюючого простору для активізації мовлення дітей. Завдання цього етапу полягали у :

- формуванні позитивного ставлення один до одного;
- формуванні вміння ототожнювати себе з колективом, вміти будувати рівноправні стосунки з оточуючими;
- формуванні вміння адекватно застосовувати різні форми співпраці та взаємодії в різних ситуаціях.

На даному етапі реалізовувалася третя педагогічна умова соціалізації дошкільників – створення мовленнєво-стимулювального простору для забезпечення соціального досвіду дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Реалізація здійснювалася через спільну дитячу діяльність різного змістового наповнення (ігрова діяльність, розваги, режимні процеси). Для досягнення мети цього етапу використовувалися сюжетно–рольові ігри, ігрове проектування проблемних ситуацій. Наведемо приклади такого ігрового проектування проблемних ситуацій, спрямованих на збереження дружніх взаємин дітей.

#### **«Ниточка»**

*Мета:* зберегти дружні взаємини.

Процедура проведення: будь-яка проблема створюється двома протилежними сторонами, кожна з яких прагне довести, що вона – єдино вірна в суперечці. Завдання для кожного учасника – зробити крок назустріч,

протягнути ниточку, яка допоможе об'єднати дітей, їх бажання, прагнення, допоможе провести їх до спільної мети, яка потім і повинна бути сформульована.

Наприклад: Настя А. і Захар Н. хочуть гратися однією і тою самою лялькою, кожна прагне взяти її собі. «Ниточкою» в цьому випадку є або домовленість гратися разом, або бажання поступитися іншому.

### **«Хмара»**

*Мета:* формувати вміння будувати стратегію і тактику поведінки та знаходити вихід із проблемної ситуації.

*Процедура проведення:* по-перше, дитина визначала загальну мету, заради якої необхідно погасити конфлікт: жити дружно, почуватися вільно, нікого не ображати тощо.

По-друге, необхідно було відокремити своє «хочу» (що я хочу зробити?) від чужого «хочу» (що хоче зробити мій партнер по взаємодії?) оскільки саме в цьому і є суть конфлікту. Саме на основі зіткнення протилежних «хочу» і «потрібно» необхідно шукати шляхи домовленості, будуючи між ними взаєморозуміння.

По-третє, дитина вчиться аргументувати своє «хочу» (чому мені необхідно добитися свого?) і намагається сформулювати погляд іншого (чому товариш наполягає на своєму?). Оцінюючи всі «за» і «проти» діти приходять до висновку: «Добиваючись однієї своєї цілі (свого «хочу»), вони можуть багато втратити», а поступаючись іншому, можуть багато чого набути, оскільки для досягнення загального результату необхідно прийти до взаєморозуміння обом сторонам.

Часто діти знають, що той чи інший їхній вчинок може викликати негативну реакцію дорослих або партнерів по взаємодії. Проте проаналізувати результати своєї поведінки, побудувати логічний ланцюжок негативних наслідків їм досить важко. За допомогою цього методу дитина оволодіває навичками роздумів на зразок індукції: «Якщо А – то В, якщо В – то С, і т.д.».



### ***Гра «Оціни вчинок»***

*Мета.* Закріпити вміння дітей класифікувати моральні ситуації з позитивними та негативними вчинками людей, вірно їх оцінювати. Розвивати кмітливість, зосередженість. Виховувати доброзичливість, взаємодопомогу, ввічливість, повагу до людей.

*Матеріал.* Картинки різних кольорів, поділені на 4 частини, сюжетні картини, на яких зображені вчинки.

*Процедура виконання:* у грі беруть участь 3—5 дітей. Кожній дитині дається картинка — бланк відповідного кольору. Вихователь піднімає картинку з певною ситуацією.

Дитина, в якій картинка такого кольору, підбирає 4 картини-ситуації, на яких зображено правильний вчинок. Хто першим підбере 4 картини, той виграє.

Якщо в процесі гри дитина помиляється та обирає неправильні картини, в такому разі всі діти разом із вихователем детальніше розглядають проблему та разом вирішують її.

### ***Гра «Мозаїка».***

*Мета:* формувати вміння взаємодіяти з партнером по спільній діяльності, визначити інтенсивність і активність уваги дитини, що спостерігає, її інтерес до дій партнера.

*Процедура проведення:* у грі беруть участь двоє дітей, їм пропонуються мозаїка та коробочка з кольоровими елементами. Спочатку одному з дітей пропонується на своєму полі викласти будиночок, а іншому – спостерігати за діями партнера. Після того, як будиночок був завершений, вихователь давав аналогічне завдання другій дитині.

В другій частині проблемної ситуації дітям пропонувалося навипередки викласти на своєму полі сонечко. При цьому елементи різного кольору були розподілені не порівну: у коробочці однієї дитини переважно лежали жовті деталі, а в коробочці другого - сині. Починаючи роботу, хтось з дітей незабаром зауважував, що в його коробочці недостатньо жовтих

елементів. Таким чином виникала ситуація, у якій дитина змушена звертатися по допомогу до свого партнера, просила потрібні для її сонечка жовті елементи.

Після того, як дві картинки були готові, вихователь просив зробити над сонечком небо. Цього разу необхідних елементів не виявляється в коробочці іншої дитини. Показником співпереживання, позитивної взаємодії були здатність і бажання дитини допомогти іншому.

### ***Гра “Закінчи малюнок”.***

*Мета:* вчити дітей налагоджувати співпрацю у спільній діяльності з однолітками, розвивати здатність погоджувати плани, приймати задуми іншого, допомагати йому і радіти спільному успіху.

Процедура проведення: вихователь пропонує дітям, які сидять за столами, почати малювати картинку для прикрашання інтер'єру. За сигналом вихователя незакінчену картинку передають сусіду зліва. Він продовжує малюнок, далі за сигналом віддає його сусіду зліва. Малювання продовжувалося до того часу, допоки малюнок не повертався до дитини, яка починала його малювати. Далі проводилося обговорення результату: хто з дітей, що і як зобразив на малюнку? Завдяки чому вдалося намалювати таку картинку? Такі ж завдання варіативно виконували на матеріалах аплікації та ліпки.

Ігри на формування вміння взаємодії використовувалися у різних ситуаціях та були досить ефективними, коли діти починали розуміти, що без підтримки один одного вони не зможуть закінчити гру.

### ***Гра «Картина».***

*Мета:* формувати вміння оцінювати партнера по взаємодії.

Процедура проведення: У грі беруть участь двоє дітей і вихователь. Перед початком створення картини вихователь пропонує дітям розглянути матеріал (готові намальовані та вирізані заздалегідь квіти, пелюстки та декор) і розповісти, що можна з нього створити. За правилами гри один з дітей повинен бути художником (тобто здійснювати активні дії), а інший –

контролером (пасивно спостерігати за діями художника). Дошкільникам пропонується самостійно вирішити: хто буде будувати першим і, відповідно, буде виконувати роль художника, а хто буде контролером – стежити за ходом створення картини.

Звичайно, більшість дітей хотіла бути спочатку художником. Не всі діти могли зробити свій вибір самостійно. Час від часу вихователь пропонував дітям скористатися методом жеребкування: вгадати, у якій руці захований листочок. Та дитина, яка вгадувала призначалася художником і створювала картину за власним задумом, а інша дитина призначалася контролером, спостерігала за створенням картини та оцінювала дії партнера. У ході роботи діти-контролери заохочували художника. Наприклад: «Дуже добре, чудова картина» або «Який прекрасний пейзаж». Деякі діти, навпаки, негативно оцінювали роботу: «Щось у тебе дивна картина виходить, таких не буває».

За допомогою таких завдань діти вчилися об'єктивно оцінювати як себе, так і своїх товаришів.

Морально-етичні бесіди за картинками на теми: «Що можна робити разом?», «Як не можна поводитися?», «Як слід себе вести з товаришами?» наводили дітей на роздуми, а іноді лякали. Вони зупиняли свої роздуми і говорили: «Ні, я так робити не буду».

В результаті виконання завдань досліджувані доходили висновку, що кожна дитина має власні інтереси, думки, бажання. Ці бажання потрібно приймати і поважати, тоді багатьох суперечок можна уникнути.

Надалі дітей вчили погоджувати свої дії з іншими дітьми, виробляли навички саморегуляції, самоконтролю поведінки, дій і вчинків та їх наслідків для інших, формували у дітей почуття єднання з іншими, навчали дітей помічати позитивні якості інших, радіти їхнім успіхам та досягненням і висловлювати цю радість словами.

Особлива увага приділялася навчанню дітей ділитися своїми позитивними емоціями з іншими, виявленню активності та ініціативності в спілкуванні з однолітками та дорослими.

Таким чином, поетапно були проведені ігри та заняття, спрямовані на формування позитивних взаємин між дітьми, на формування партнерських взаємин при різних формах співпраці.

Наступний етап формувального дослідження – контрольний. З метою перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення було проведено контрольний зріз за результатами проведеного експерименту та якісний і кількісний аналіз отриманих даних. Для підтвердження результативності формувального етапу дослідження для контрольного зрізу був використаний той самий методичний комплекс, що й під час проведення констатувального дослідження.

### **3.3. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи**

З метою вивчення ефективності педагогічних умов соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення були проведені підсумкові зрізи для визначення рівнів і соціалізації дітей. Дітям контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп були запропоновані завдання до кожного з виділених вище критеріїв і показників. Нижче поданий аналіз отриманих результатів.

Кількісні дані рівнів соціалізації за емоційно-почуттєвим критерієм подані в таблиці 3.1.

Як свідчать дані, подані в таблиці 3.1, в експериментальній групі достатнього рівня сформованості емоційно-почуттєвого критерію соціалізації досягли 59,7% старших дошкільників (до початку експериментального навчання – 10,5%), середнього – 25,4% дітей (до початку експериментального

навчання – 50,8%), на низькому рівні соціалізованості залишилися 14,9% (до початку експериментального навчання вони склали 39,7%).

Таблиця 3.1

**Розподіл дітей за рівнями за емоційно-почуттєвим критерієм соціалізації, %**

Групи	Кількість дітей					
	До початку формульовального експерименту			Після формульовального експерименту		
	Д	С	Н	Д	С	Н
ЕГ	10,5	50,8	39,7	59,7	25,4	14,9
КГ	10,4	50,0	39,6	13,8	53,5	32,7

Що стосується контрольної групи, то результати наступні: достатнього рівня сформованості за емоційно-почуттєвим критерієм соціалізації досягли 13,8 % дітей (до експериментального навчання їх було 10,4%), середнього рівня 53,5% дітей (до початку експериментального навчання – 50,0%), на низькому рівні соціалізованості залишилися 32,7% дітей (до початку експериментального навчання їх було 39,6%).

Проілюструємо на прикладах виконання експериментальних завдань дітьми експериментальної групи до початку формульовального етапу дослідження та після його проведення.

Міша К. (ЕГ) до початку експерименту різко реагував на свій мовленнєвий дефект, насміхався над іншими дітьми з мовленнєвими порушеннями, намагався уникати контактів з однолітками, число контактів відзначено становило 4, контакти відбувалися лише із зовнішньою ініціативою. Хлопчик не співчував товаришам, до деякої міри був агресивним. Після формульовального етапу дослідження Міша став адекватно оцінювати свій мовленнєвий дефект, допомагати своїм товаришам, число контактів збільшилося в чотири рази.

Софія Б. (ЕГ) на констатувальному етапі дуже соромилася, ніяк себе не проявляла у вправах та іграх, могла розплакатися через дрібниці, весь свій

час проводила наодинці, за день зафіксовано 2-3 контакти з іншими дітьми. Після проведення формувального етапу дослідження було відзначено, що дівчинка стала активніше спілкуватися з однолітками, стала менш сором'язливою, перестала плакати через дрібниці, число контактів виросло до 15-17 за день.

Аналіз ігрових ситуацій показав, що відбулися позитивні зрушення в емоційній сфері дітей. В групі переважав позитивний настрій. Діти експериментальної групи ставилися до мовленнєвих дефектів (як своїх, так і одногрупників) спокійно. Вони намагалися допомогти один одному в різних ситуаціях. Аналіз дитячих розповідей за малюнками, спостереження за діяльністю дітей в різновікових групах довели, що у більшості дітей експериментальної групи симптомокомплекси, які дають можливість діагностувати тривожність, конфліктність, почуття власної неповноцінності, відсутні. Наведемо приклад виписками з протоколу виконання завдання Іваном О. (ЕГ).

*Експериментатор:* Розкажи, що ти бачиш на картинці?

*Іванко:* Тут зображені два хлопчики, які забирають у дівчинки яблуко.

*Експериментатор:* Можливо, дівчинка сама їм віддає його?

*Іванко:* Ні, вона плаче. Вони в неї точно забирають.

*Експериментатор:* А якби ти міг вплинути на цю ситуацію, що б ти зробив?

*Іванко:* Я б попросив їх віддати яблуко дівчинці.

*Експериментатор:* Ну вони, скажімо, відмовилися. Що тоді?

*Іванко:* Я б розказав їм, що так робити не можна. Що треба попросити вибачення. І показав би, де можна взяти багато яблук.

*Експериментатор:* Як ти вважаєш вони б тебе послухали?

*Іванко:* Так, адже не можна нікого ображати, вони б це зрозуміли, і ми всі разом пішли їсти яблука.

В подібних ситуаціях не звучало насмішок над іншими дітьми, старші дошкільники намагалися всі ситуації вирішувати так, щоб всім було добре. В

їхніх розповідях переважали позитивні, яскраві образи. Для них перестало бути проблемою підійти до когось і щось їм сказати або попросити. Спостереження засвідчило позитивне самопочуття, емоційний комфорт, партнерські взаємини між дітьми.

У контрольній групі, в якій не були застосовані експериментальні педагогічні умови соціалізації, результати контрольного зрізу відрізнялися кардинально. Діти конфліктували, вороже ставилися, насміхалися один над одним. Вони неохоче допомагали товаришам, на контакт іти не бажали. У спілкуванні переважали міміка та жестикуляція.

Кількісні дані рівнів соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення за соціально-комунікативним критерієм подані в таблиці 3.2.

*Таблиця 3.2*

**Розподіл дітей за рівнями за соціально-комунікативним критерієм соціалізації, у %**

Групи	Кількість дітей					
	До початку формуального експерименту			Після формуального експерименту		
	Д	С	Н	Д	С	Н
ЕГ	12	49,3	38,7	50,8	23,9	25,3
КГ	12,1	46,6	41,3	13,8	48,3	37,9

Як показали дані дослідження, представлені в таблиці, в експериментальній групі достатнього рівня соціалізації за соціально-комунікативним критерієм досягли 50,8% старших дошкільників (до експериментального навчання їх було 12%), середнього рівня досягли 23,9% дітей (до експериментального навчання - 49,3%), на низькому рівні залишилося 25,3% (до експериментального навчання – 38,7%).

Що стосується досліджуваних контрольної групи, то результати майже не змінилися: достатнього рівня соціалізації досягли 13,8% дітей (до експериментального навчання – 12,1%), середній рівень склали 48,3% дітей

(до експериментального навчання – 46,6%), низький рівень склали 37,9% (до експериментального навчання їх було 41,3%).

Нижче наведені приклади порівняльного якісного аналізу сформованості рівнів соціалізації за емоційно-комунікативним критерієм у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Захар С. (ЕГ) був замкнутим, не виявляв ніякої цікавості до дітей у групі, спілкування з однолітками зводив до мінімуму, в його мовленні переважали односкладові відповіді «Так» або «Ні». В залученні дитини до ігор завжди займав позицію «осторонь». По закінченні формувального етапу експерименту було відзначено, що він став позитивно налаштованим на стосунки з товаришами, різко зросла його активність у комунікативній сфері. Ігор почав сам пропонувати іншим гратися в різні ігри, виявив активний словник.

Аня О. (ЕГ) на констатувальному етапі дослідження була агресивною стосовно всіх дітей у групі. На контакт як з дорослими, так і з однолітками йти не бажала, відмовлялася від спільної діяльності взагалі. У ході експериментального навчання була відзначена постійна та активна взаємодія з товаришами.

По закінченні формувального дослідження в експериментальній групі фіксувалися позитивні результати роботи по формуванню соціально-комунікативної компетенції у більшості дітей. Діти засвоїли досвід суспільного життя і суспільних взаємин. Навчилися вмінню співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях, ефективно взаємодіяти одне з одним, брали активну участь у оволодінні певними соціальними ролями, нормами і функціями. Збагачення соціального досвіду дітей із загальним недорозвиненням мовлення у сфері спілкування та діяльності призвело до проявів ініціативності та інтенсивності у спілкуванні. Значно зріс рівень мовленнєвої активності. Старші дошкільники почали активно гратися в ігри,



де потрібно було виступати в ролі ініціатора розмови, часто самі ставали ініціаторами таких ігор.

При повторному завданні «Намалюй свою родину та розкажи про неї» діти намагалися наперебій виконати це завдання. Малюнки відзначилися яскравістю кольорів, збільшилося число персонажів на них, розповіді дітей були змістовними. Дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення експериментальної групи самі пропонували намалювати ще щось, а потім розповісти про це. Наприклад, Оля К. запропонувала намалювати прогулянку на дворі, Таня П. сказала «...давайте намалюємо наш дитячий садок», Олег А. запропонував намалювати хто ким хоче стати, коли виросте тощо.

В іграх, в яких потребувалося вміння домовлятися, старші дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення йшли на компроміс, демонстрували вміння налагоджування стосунків. У грі «Подарунок для Оленки» діти самостійно розбилися по парах і почали майструвати подарунки. Соломійка Н. (ЕГ) та Богдан В. (ЕГ) вирішили разом розфарбувати картину та подарувати її. Соломійка запропонувала поділити олівці порівно і розфарбовувати ними. Богдан же запропонував поділити персонажів на малюнку і зазначив «...тоді ми не будемо сваритися яким кольором, що малювати, а яким захочемо так і розфарбуємо». Михайлик С. (ЕГ) і Паша Ш. (ЕГ) вирішили зробити подарунок з пластиліну. Так, Михайлик запропонував «Паша, а давай я зліплю дерево, а ти зайчика, бо в тебе гарно виходить ліпити тварин».

Аналіз спільної діяльності з виготовлення подарунків показав, що діти організували сумісно-взаємодіючу модель співпраці. Цьому сприяв наявний досвід спільної діяльності та сформовані уміння налагоджувати партнерську взаємодію. При поєднанні виготовлених окремих елементів подарунку, старші дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення радилися одне з одним, що краще подарувати, хто і що буде робити. Це засвідчило зміну характеру ставлення до інших дітей: кожен сприймався як партнер у спільній діяльності, проявлялися уміння відгукнутися на емоційний стан іншої

дитини, вибрати спосіб реагування на дії іншого у процесі спільної діяльності, налагоджувати доброзичливі дружні стосунки.

Якщо на початку формувального експерименту дітей, які виявили нездатність до конструктивної взаємодії з іншими, була переважна більшість, то після його закінчення в експериментальній групі практично не було дітей, які б не виявляли прагнення брати участь у спільній діяльності та не володіли б уміннями взаємодіяти разом.

Натомість у більшості дітей контрольної групи були відсутні вміння налагоджувати дружні взаємини та діяти як партнери у спільній діяльності, старші дошкільники не бажали співпрацювати з товаришем, адекватно сприймати поради та допомагати один одному. Вони діяли як суперники, яких не цікавила спільна мета: «Навіщо їй подарунок, це всього лише лялька», «Я не вмію працювати разом з Сашою. Я усе роблю сам», «Я вже розповідав про свою родину», «Мені тільки заважають, я сам зроблю», що засвідчує низький рівень розвитку спілкування у процесі взаємодії та співробітництва.

Кількісні дані рівнів соціалізації за рефлексивно-оцінним критерієм подані в таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3*

**Розподіл дітей за рівнями за рефлексивно-оцінним критерієм соціалізації, у %**

Групи	Кількість дітей					
	До початку формувального експерименту			Після формувального експерименту		
	Д	С	Н	Д	С	Н
ЕГ	19,4	50,8	29,8	50,8	38,7	10,5
КГ	19,0	50,0	31,0	24,1	46,6	29,3

Дані дослідження продемонстрували, що в експериментальній групі достатнього рівня соціалізації за рефлексивно-оцінним критерієм досягли 50,8% старших дошкільників (до експериментального навчання вони

складали 19,4%), середній рівень склали 38,7% дітей (до експериментального навчання – 50,8%), на низькому рівні залишилися 10,5% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (до експериментального навчання їх було 29,8%).

Що стосується контрольної групи, то результати виявилися наступними: достатнього рівня соціалізації за рефлексивно-оцінним критерієм досягли 24,1% дітей (до експериментального навчання їх було 19,0%), середній рівень склали 46,6% дітей (до експериментального навчання - 50,0%), на низькому рівні залишилися 29,3% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (до експериментального навчання їх було 31,0%).

Проілюструємо на прикладах виконання експериментальних завдань дітьми експериментальної групи до початку та після формувального дослідження.

Дмитро К. (ЕГ) у ході проведення констатувального експерименту позитивно оцінював тільки одну дитину в групі. Інших дітей хлопчик ігнорував, говорив, що ні з ким не хоче гратися, бо на його думку він кращий за них. На контрольному етапі Дмитро став вибирати собі в партнери по співпраці більшість дітей групи і його самооцінка дещо знизилася по відношенню до них .

Віталій С. (ЕГ) на констатувальному етапі експерименту позитивно оцінював тільки дітей, з якими дружив і яких найбільше хвалила вихователь, вибирав їх для спільної взаємодії. Після експериментального навчання Віталій став налагоджувати позитивні стосунки і співпрацю не лише з дітьми яких нахвалює вихователь, а й з іншими.

Наталя Ц. (ЕГ) на констатувальному етапі експерименту йшла на контакт з іншими дітьми групи, однак взаємодія в різних формах співпраці не було продуктивна, постійно виникали конфлікти. По закінченні формувального експерименту дівчинка стала налагоджувати стійкі взаємини з однолітками.

Стефанка К. (ЕГ) у ході констатувального етапу експерименту була агресивно налаштована стосовно інших дітей у групі, уникала співпраці з ними. У ході формувального експерименту стала налагоджувати контакти з ними, охоче брала участь у взаємодії.

Як показало проведене спостереження, діти стали виявляти ініціативність, рішучість та самостійність в усіх видах діяльності, найкраще ці вміння проявлялися в організації різних видів ігор. Сюжетно-рольові ігри, що об'єднували своїм сюжетом, були змістовними та довготривалими. У дітей був накопичений достатній досвід для розвитку задуманої гри, сформований стійкий інтерес до неї. Діти прагнули діяти разом, самостійно розподіляли ролі між собою враховуючи інтереси та симпатії, індивідуальні особливості кожного надавали можливість проявити себе і самоствердитись. Так, роль батька, лікаря, вихователя почали брати на себе навіть старші дошкільники із заниженою самооцінкою. Діти, які мали завищену самооцінку і не сприймали критику почали самі до себе відноситися з вимогою. Так, Юрко Г. (ЕГ) сказав «Сьогодні мені не вдалося заохотити Яринку до гри зі мною, я мабуть не правильно її заохочував».

Діти легко погоджували ігрові дії, виконували в іграх соціальні ролі дорослих, передавали у грі особисті якості людей окремих професій (милосердя лікаря, працелюбність пекаря, турбота учителя, старанність майстрині тощо), що сприяло розвитку соціальної активності.

Проілюструємо вищевказане розповідями дітей про сюжетно-рольову гру «Лікарня». Оксанка: «Ми гралися в лікарню. Спочатку придумали, хто в нас буде хворий, а хто – лікар. Я хотіла бути лікарем, Галя хотіла бути медсестрою, Мишко – хворим, а Марійка – його мамою. Потім ми гралися і змогли вилікувати хворого, хоч він і не хотів одужувати. Він казав, що хворіти добре, бо мама частує чимось смачненьким завжди. Тільки уколи йому не сподобалися». На противагу констатувальному експерименту не спостерігалось випадків відмови дітей від участі в різних видах ігор.

На основі порівняльного аналізу рівнів соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення за кожним, наведеним вище, критерієм були встановлені рівні (середнє значення) достатній, середній, низький контрольного етапу формувального експерименту. Загальне середнє значення рівнів досліджувалося по формулі:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n x_k$$

де  $\bar{x}$  - середнє значення показників за критеріями,  $n$  - кількість показників, що беруть участь в експерименті,  $x_k$  - значення показників за кожним критерієм.

Загальне середнє значення достатнього рівня по контрольній групі по закінченні формувального експерименту:  $x_1$  (середнє значення за емоційно-почуттєвим критерієм) = 13,8,  $x_2$  (середнє значення за соціально-комунікативним критерієм) = 13,8,  $x_3$  (середнє значення за рефлексивно-оцінним критерієм) = 24,1.

Відповідно до формули  $\bar{x} = \frac{13,8+13,8+24,1}{3} = 17,2$

Загальне середнє значення середнього рівня по контрольній групі по закінченні формувального експерименту:  $x_1$  (середнє значення за емоційно-почуттєвим критерієм) = 53,5,  $x_2$  (середнє значення за соціально-комунікативним критерієм) = 48,3,  $x_3$  (середнє значення за рефлексивно-оцінним критерієм) = 46,6.

Відповідно до формули  $\bar{x} = \frac{53,5+48,3+46,6}{3} = 49,5$

Загальне середнє значення низького рівня по контрольній групі по закінченні формувального експерименту:  $x_1$  (середнє значення за емоційно-почуттєвим критерієм) = 32,7,  $x_2$  (середнє значення за соціально-

комунікативним критерієм) = 37,9, x3 (середнє значення за рефлексивно-оцінним критерієм) = 29,3.

$$\text{Відповідно до формули } \bar{X} = \frac{32,7+37,9+29,3}{3} = 33,3$$

Загальне середнє значення достатнього рівня по експериментальній групі по закінченні формувального експерименту: x1 (середнє значення за емоційно-почуттєвим критерієм) = 59,7, x2 (середнє значення за соціально-комунікативним критерієм) = 50,8, x3 (середнє значення за рефлексивно-оцінним критерієм) = 50,8.

$$\text{Відповідно до формули } \bar{X} = \frac{59,7+50,8+50,8}{3} = 53,8$$

Загальне середнє значення середнього рівня по експериментальній групі по закінченні формувального експерименту: x1 (середнє значення за емоційно-почуттєвим критерієм) = 25,4, x2 (середнє значення за соціально-комунікативним критерієм) = 23,9, x3 (середнє значення за рефлексивно-оцінним критерієм) = 38,7.

$$\text{Відповідно до формули } \bar{X} = \frac{25,4+23,9+38,7}{3} = 29,3$$

Загальне середнє значення низького рівня по експериментальній групі по закінченні формувального експерименту: x1 (середнє значення за емоційно-почуттєвим критерієм) = 14,9, x2 (середнє значення за соціально-комунікативним критерієм) = 25,3, x3 (середнє значення за рефлексивно-оцінним критерієм) = 10,5.

$$\text{Відповідно до формули } \bar{X} = \frac{14,9+25,3+10,5}{3} = 16,9$$

Результати статистичної обробки й узагальнення інформації контрольного зрізу свідчить про те, що відбулися видимі позитивні зміни в експериментальній групі, що й відображено в таблиці 3.4

**Розподіл старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення за рівнями соціалізації після формувального етапу дослідження, %**

Група	Кількість дітей		
	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	53,8	29,3	16,9
КГ	17,2	49,5	33,3

Як свідчать дані, представлені в таблиці 3.4, достатнього рівня соціалізації досягло 53,8% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення експериментальної групи, що майже в три рази більше, ніж кількість дітей, які досягли цього рівня в контрольній групі (17,2%).

Середнього рівня соціалізації досягли удвічі менше дітей експериментальної групи (29,3%), ніж старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення контрольної групи (49,5%).

Низький рівень відзначений у 16,9% дітей експериментальної групи і майже у вдвічі більше старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення контрольної групи (33,3%).

З метою визначення ступеня статистичної відмінності між досліджуваними експериментальної та контрольної груп ми використали критерій  $\chi^2$  Пірсона.

Критерій  $\chi^2$  Пірсона – це непараметричний метод, який дозволяє оцінити значимість відмінностей між фактичною (виявленою в результаті дослідження) кількістю випадків або якісних характеристик вибірки, що потрапляють в кожну категорію, та теоретичною кількістю, яку можна очікувати в досліджуваних групах при справедливості нульової гіпотези. Метод дозволяє оцінити статистичну значимість відмінностей двох або декількох відносних показників (частот, часток).

Значення  $\chi^2$  знаходять за допомогою формули:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Де  $i$  – номер рядка (від 1 до  $r$ ),  $j$  – номер стовпчика (від 1 до  $c$ ),  $O_{ij}$  – фактична кількість спостережень в клітинці  $ij$ ,  $E_{ij}$  – очікуване число спостережень в клітинці  $ij$ .

В тому випадку, коли отримане значення критерію  $\chi^2$  більше критичного, робимо висновок про наявність статистичного взаємозв'язку між досліджуваним фактором ризику і результатом при відповідному рівні значущості.

Рівень соціалізації	Контрольна група	Експериментальна група	Критерій $\chi^2$ Пірсона
<i>Достатній</i>	17,2	53,8	29,423
<i>Середній</i>	49,5	29,3	
<i>Низький</i>	33,3	16,9	

Згідно таблиці критичних значень критерію  $\chi^2$  Пірсона знаходимо критичне значення  $\chi^2$ , яке дорівнює 5,991 при рівні значимості  $p=0,05$ .

Розраховані значення  $\chi^2$  в таблиці більші за  $\chi^2$  критичне, отже, залежність рівнів соціалізації до та після проведення експерименту статистично значуща при рівні значень  $p<0,05$ .

Отже, дані, отримані після проведення формувального експерименту по впровадженню педагогічних умов соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільному навчальному закладі показали, що в експериментальній групі відбулися значні позитивні зміни в кількісній і якісній характеристиці соціалізації зазначеної категорії дітей, що свідчить про ефективність запропонованих нами педагогічних умов.



## Висновки до третього розділу

1. Визначено головну мету, завдання та етапи формувального етапу дослідження.

2. Виокремлені та обгрунтовані педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільному навчальному закладі, що реалізовувалися протягом трьох етапів експериментальної роботи.

3. Педагогічна умова соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення - *організація взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально-розвивальному середовищі ДНЗ* – реалізувалася на першому етапі – формування інтересу та вміння будувати конструктивні стосунки та гармонійні взаємини дітей із загальним недорозвиненням мовлення як у середині групи так і за межами дошкільної групи. Завдання цього етапу полягали у: формуванні емоційно-почуттєвої сфери дошкільників; навчанні виявляти соціально-емоційну потребу у спілкуванні; адекватно оцінювати себе та товаришів у порівнянні з однолітками з типовим розвитком. Завдання цього етапу були спрямованні на усвідомлення дитиною власних емоцій та почуттів, стимулювання інтересу до почуттів однолітків та потреби у спілкуванні з ними. Головним завданням було вироблення навичок взаємодії, розпізнаванні і коректному вираженні старшими дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення окремих складових емоційно-почуттєвої сфери.

4. Педагогічна умова соціалізації старших дошкільників – *розвиток мовленнєвих комунікацій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності* - реалізувалася на другому етапі - допомога дошкільникові подолати труднощі в мовленні. Завданнями цього етапу були: виправлення порушень мовленнєвого розвитку; формування комунікативних здібностей; формування уміння будувати комунікативні навички старшими дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення.

5. Педагогічна умова соціалізації старших дошкільників – *створення мовленнєво-стимулювального простору для забезпечення соціального досвіду дітей із загальним недорозвиненням мовлення* - реалізувалася на третьому етапі - формування стимулюючого простору для активізації мовлення дітей. Завдання цього етапу полягали у: формуванні позитивного ставлення один до одного; формуванні вміння ототожнювати себе з колективом, будувати рівноправні стосунки з оточуючими; формуванні вміння адекватно застосовувати різні форми співпраці і взаємодії в різних ситуаціях.

6. По завершенні формувального етапу експерименту було проведено прикінцеві зрізи за визначеними критеріями і показниками. Прикінцевий зріз і здійснений порівняльний аналіз рівнів сформованості соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення контрольної та експериментальної груп підтвердив, що проведена робота в експериментальній групі призвела до позитивних змін, що свідчить про ефективність запропонованих у дослідженні педагогічних умов соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у дошкільних навчальних закладах.

Так, достатнього рівня соціалізації досягло 53,8% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення експериментальної групи, що майже в три рази більше, ніж кількість дітей, які досягли цього рівня в контрольній групі (17,2%).

Середнього рівня соціалізації досягли удвічі менше дітей експериментальної групи (29,3%), ніж старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення контрольної групи (49,5%).

Низький рівень відзначений у 16,9% дітей експериментальної групи і майже у вдвічі більше у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення контрольної групи (33,3%).

7. Доведено ефективність реалізації запропонованих нами педагогічних умов соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням

мовлення в спеціальних дошкільних закладах, що підтверджується розрахунком коефіцієнта Пірсона.

## ВИСНОВКИ

У результаті проведеного теоретико-експериментального дослідження з проблеми соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в умовах дошкільних навчальних закладів зроблені наступні висновки:

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що за допомоги поняття «соціалізація» різні дослідники виділяють ті чи інші сторони цього процесу в залежності від аспекту та мети, яка ставиться в дослідженні. Для нашого дослідження обрано наступне визначення терміну «соціалізація» – це багатоскладовий і багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, спрямованість яких визначається конкретною соціальною ситуацією та є рушійною силою, що активізує процеси самоперетворення, які відбуваються на фоні змін соціокультурного середовища. Результатом процесу соціалізації дитини є сформована соціально-комунікативна готовність дитини ефективно взаємодіяти з оточенням у системі міжособистісних стосунків.

2. Встановлено, що порушення мовленнєвої діяльності негативно впливає на соціалізацію дитини. Загальне недорозвинення мовлення, що супроводжується незрілістю окремих психічних функцій, емоційною невірноваженістю, призводить до стійких порушень в комунікативній сфері, а це, в свою чергу, знижує рівень спілкування, сприяє виникненню психологічних особливостей, впливає на загальну та мовленнєву поведінку, призводить до зниження активності в спілкуванні.

3. Виявлено, що в структурному плані соціалізація дітей із загальним недорозвиненням мовлення є системним утворенням, що включає в себе три критерії: емоційно-почуттєвий, соціально-комунікативний, рефлексивно-оцінний.

Показники емоційно-почуттєвого критерію: емоційні реакції на порушення свого мовлення; здатність до сприйняття мовлення інших дітей; здатність до співчуття та співпереживання іншим дітям.

Показники соціально-комунікативного критерію: мовленнєва активність; ініціювання спілкування з іншими дітьми; інтенсивність спілкування з однолітками та близькими.

Показники рефлексивно-оцінного критерію: здатність до взаємооцінки партнерами один одного; здатність до самооцінки, самовираження; адекватність форм співпраці і взаємодії в різних ситуаціях.

4. Констатувальним етапом дослідження встановлено, що на достатньому рівні соціалізації знаходиться 14,2%, на середньому - 49,9% та на низькому - 35,9% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Найкращі результати рівнів соціалізації сформованості дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення отримані за рефлексивно-оцінним критерієм, найгірші – за соціально-комунікативним.

5. Обґрунтовані та апробовані педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільному навчальному закладі: організація взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально-розвивальному середовищі ДНЗ; розвиток мовленнєвих комунікацій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності; створення мовленнєво-стимулювального простору для забезпечення соціального досвіду дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

6. Доведено ефективність запропонованих педагогічних умов соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільному навчальному закладі. Так, у результаті проведеного формувального етапу дослідження достатнього рівня соціалізації досягло втричі більше старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення експериментальної групи (53,8%), ніж дітей контрольної групи

(17,2%). Низький рівень відзначений у 16,9% дітей експериментальної групи і майже у вдвічі більшої частини старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення контрольної групи (33,3%).

Проведене дослідження соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в умовах дошкільного закладу зумовлює доцільність подальших досліджень шляхів та засобів цієї роботи на різних вікових етапах дітей з різними видами порушення мовлення.

## Список використаних джерел

1. Андрееенкова Н. В. Проблема социализации личности / Н. В. Андрееенкова // Социальные исследования. – 1970. – Вып. 3. – С. 5-8.
2. Антипова Ж. В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук / Ж. В. Антипова. – М., 1998 –16 с.
3. Антонова Т. В. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления / Т. Антонова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5. – С. 54-69.
4. Артемова Л. В. Учись зграя / Л. В. Артемова. – М. : Томирис, 1996. – 111 с.
5. Аугене Д. И. Игра как средство активизации речевого общения у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук / Д. И. Аугене. – М., 1987. – 16 с.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с., с. 125.
7. Белкина В. Н. Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками / В. Н. Белкина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2000. – 163 с.
8. Белоцерковец Н. И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук / Н. И. Белоцерковец. – Карачаевск, 2002. – 19 с.
9. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / Виховання особистості : навч.-метод. посібник : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 344 с.
10. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. – К. : Знання, 2008. – 343 с.
11. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного

віку : програма та методичні рекомендації / А. М. Богуш. – Одеса : Маяк, 1999. – 88 с.

12. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років : монографія / А. М. Богуш. – К. : Вид. дім "Слово", 2004. – 376 с.

13. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

14. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Д. И. Бойков. – СПб : КАРО, 2005. – 280 с.

15. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку (перший етап) / Ю. Бистрова // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру НАПН України. – 2012. - № 3 (Психологія). – С. 21-25.

16. Боряк О. В. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовлення розумово відсталих учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення [Текст] / О. В. Боряк // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали III Міжн. наук.-практ. конф. ; [редкол. : А. А. Сбруєва, С. Б. Кузікова, Г. Ю. Ніколаї та ін.]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. – Т. 2. – С. 248–251.

17. Боряк О. В. Результати дослідження компонентів просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією [Текст] / О. В. Боряк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий ж-л ; [редкол. : А. А. Сбруєва, М. О. Лазарев, О. І. Огієнко та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 2 (12). – С. 204–210.

18. Бычкова С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников : метод. Рекоменд. / С. С. Бычкова. – М. : АРКТИ, 2003. – 96 с.

19. Васильева Н. Н. Развивающие игры для дошкольников / Н. Н. Васильева, Н. В. Новотворцева. – Ярославль : Академия развития, 1998. – 204 с.



20. Велитченко Л. К. Категорійно-поняттєвий аналіз психологічних основ педагогічної взаємодії / Л. К. Велитченко // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2004. – № 8-9. – С. 68-71.
21. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 365 с.
22. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 352 с.
23. Вікова психологія : посібник для студ. вищ. навч. закладів / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 287 с.
24. Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук / Л. Н. Галигузова. – М., 1983. – 20 с.
25. Гаркуша В. В. Формування навичок спілкування й комунікативних здібностей у процесі особистісно-орієнтованого навчання усного іншомовного мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / В. В. Гаркуша. – Дн., 1992. – 20 с.
26. Гаспарова Е. М. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста / Е. М. Гаспарова // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 38-42.
27. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 218 с. – С. 59-121.
28. Глоба О. П. Теорія і практика соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах регіонального реабілітаційного середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / О. П. Глоба. – К., 2013. – 40 с.

29. Глоба О. П. Педагогічні умови соціальної інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями / О. П. Глоба // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2011. - № 14 (225). – С. 37-42.
30. Глухов В. П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – М., 2001. – 24 с.
31. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
32. Грибова О. Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией. // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7-16.
33. Гриншпун Б. М. Классификация нарушений речи // Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М., 1998. – С. 55-70.
34. Гриншпун Б. М., Селивёрстов В. И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе коррекционно-логопедической работы над связной речью / Б. М. Гриншпун, В. И. Селиверстов // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 81-84.
35. Гуровец Г. В. Использование ассоциативного эксперимента при обследовании детей с моторной алалией / Г.В. Гуровец // Нарушение речи и голоса у детей. – М., 1975. – С. 47-54.
36. Деревянко Р. И. Особенности мотивов общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук / Р. И. Деревянко. – М., 1983. – 27 с.
37. Детская логопсихология : учеб. пособие / под. ред. В. И. Селиверстова. – М : ВЛАДОС, 2008. – 197 с.
38. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
39. Дудьев В. П. Невербальная коммуникация и её развитие у дошкольников с общим недоразвитием речи в системе коррекционно-

педагогического воздействия / В. П. Дудьев // Практическая психология и логопедия. – 2007. – № 1. – С. 17-21.

40. Дудьев В. П. Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушением речи / В.П. Дудьев // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 36-40.

41. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи) Л. Н. Ефименкова. – М. : Просв., 1985. – 110 с.

42. Жан Пиаже. Речь и мышление ребенка / Пиаже Жан. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.

43. Жукова Н. С. и др. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1990. – 239 с.

44. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 317 с.

45. Закон України «Про дошкільну освіту». – К. : Дошкільне виховання, 2001. – 33 с.

46. Закон України «Про охорону дитинства» // Урядовий кур'єр. – 2001. – 6 червня. – С. 10–11.

47. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» // Урядовий кур'єр. – 2001. – 1 серпня. – С. 6.

48. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні. – К., 1999. – Т. 1. – С. 125–135.

49. Заплатная С. М. Проявления лексико-грамматических нарушений у детей и пути их коррекции / С. М. Заплатная// Специальные образовательные потребности : материалы конф. – Тарту, 1998. – С. 319-323.

50. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності : дис... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Захарова Н. М. – Бердянськ, 2007. – 242 с.

51. Захарова Т. В. Формирование выразительных средств речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. В. Захарова. – Москва, 2002. – 171 с.
52. Зворыгина Е. В. Первые сюжетный игры малышей / Е. В. Зворыгина. – М. : Просв., 1988. – 95 с.
53. Иванова Н. В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении : учеб. пособие / Н. В. Иванова. – Череповец : ЧТУ, 2002. – 150 с.
54. Игры в логопедической работе с детьми / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Сов. шк., 1985. – 184 с.
55. Кант И. Критика практического разума. / И. Кант. – Соч. – Т. 4. – Ч. 1. – М. : Мысль, 1964. – 544 с.
56. Карпичев В. С. Организация и самоорганизация социальных систем [Текст]. Словарь / В. С. Карпичев. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 279 с.
57. Князева О. Л. Новое направление в дошкольном образовании – развитие социальной компетентности дошкольников / О. Л. Князева // Дошкольное образование. – 1998. – № 9. – С. 79-82.
58. Ковылова Е. В. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.10 / Е. В. Ковылова. – Нижний Новгород, 2011. – 264 с.
59. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
60. Козлова С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Академия, 2000. – 270 с.
61. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Из-во «Просвещение», 1982. – С. 45.
62. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи / Выявление и

преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте : метод, пособие / И. Ю. Кондратенко. – М., 2005. – 224 с.

63. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 256 с.

64. Конопляста С. Ю. Діти з вродженими незрощеннями губи та піднебіння як медико-психолого-педагогічна проблема // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету : Серія соціально-педагогічна. Вип. 8 / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2008. – С.45–52.

65. К психологии детской речи в патологических случаях (Автономная детская речь) [Текст] / Р. Е. Левина. – М., 1936. – 78 с.

66. Кравченко Т. В. Соціалізація особистості і соціальне середовище / Т. В. Кравченко // Теоретико-методологічні проблеми дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., 2006 – Вип. 9. – Кн. 2. – С. 23-29.

67. Крутій К. Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛШІМ» ЛТД, 2005. – 192 с.

68. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести–семи років в різних умовах життєдіяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Слов'янський державний педагогічний університет / С. М. Курінна. – Слов'янськ, 2004. – 246 с.

69. Крылова Е. В. Дидактическая игра как средство развития речевых и неречевых процессов у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста / Е. В. Крылова // Логопедия. – 2004. – № 4. – С. 26.

70. Лаврентьева Г. П. Джерела доброти : [навч.-метод. посібник для роботи з дітьми в дошкільних закладах, школі та сім'ї] / Г. П. Лаврентьева. – К. : А.С.К., 1997. – 304 с.

71. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

72. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М., 2004. – 72 с.
73. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
74. Лалаева Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Ростов н/Д : «Феникс», СПб : Союз, 2004. – 224 с.
75. Левина Р. Е. Нарушения развития речевой деятельности детей / Р. Е. Левина // Вопросы патологии речи. – Харьков, 1959. – С. 23-28.
76. Левина Р. Е. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / под ред. Левиной Р. Е. – М., 1968.
77. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1981.
78. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
79. Леханова О. Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук / О. Л. Леханова. – М., 2008. – 20 с.
80. Ливинская А. М. Расстройства речевого развития у детей : учебн.—метод. пособ. / А. М. Ливинская, Л. С. Чутко. – СПб., 2006. – 48 с.
81. Лисина М. И. О механизмах смены ведущих деятельностей у детей в первые семь лет жизни / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 73-78.
82. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
83. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения с взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии, 1982. – № 4. – С. 18-35.

84. Лисина М. И. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольника / М. И. Лисина, Т. Д. Сарториус // Психология формирования личности и проблемы обучения. – М., 1980.
85. Лисина М. И., Силвестру А. И. Общение и самопознание / М. И. Лисина, А. И. Силвестру. – Кишинев, 1983.
86. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 06.06.2005 №1/9 – 306 «Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах» / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
87. Лист Міністерства від 27.05.10№ 1/9-369. «Щодо порядку розроблення програм для дошкільних навчальних закладів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>
88. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
89. Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л. С. Волковой – Кн. V : Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. – М., 2003. – С. 125-191.
90. Логопсихологія : навч. посіб. / Конопляста С. Ю., Сак Т. В. ; за ред. Шеремет М. К. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
91. Лопатина Л. В. Театрализованная деятельность в системе коррекционного воздействия по преодолению нарушений речи у дошкольников / Л. В. Лопатина, Л. В. Веселовская // Логопед в детском саду. – 2006. – № 5. – С.11-13.
92. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов ребенка: Экспериментальное исследование / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С.6-94.
93. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку : монографія / Н. І. Луцан. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 319 с.
94. Лысюк Л. Г. Различные планы взаимоотношений детей в игровой деятельности : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук /

Л. Г. Лысюк. – М., 1982. – 16 с.

95. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста / Г. М. Лямина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М. : Академия, 1999. – С. 17-27.

96. Ляпидевский С. С. О классификации речевых расстройств / С. С. Ляпидевский, Б. М. Гриншпун // Расстройства речи у детей и подростков. – М. : Просвещение, 1969. – С. 3-11.

97. Максаков А. И. Учите играя: игры и упражнения со звучащим словом / А. И. Максаков, Г. А. Тумакова. – М. : Просв., 1983. – 144 с.

98. Максимов В. Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя / В. Г. Максимов. – Чебоксары : ЧГПИ, 1996. – 227 с.

99. 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.

100. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі // за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 1992. – 412 с.

101. Миняжева Д. Р. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи в процессе формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук – М., 2008. – 19 с.

102. Мороз О. І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах навчально-виховного комплексу «школа-дитячий садок») : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / О. І. Мороз. – К., 2011. – 20 с.

103. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія / В. В. Москаленко. – К. : Видавництво Фенікс, 2013. – 460 с.



104. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – Видання 2-ге, виправлене та доповнене. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
105. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
106. Наумова Э. Д. Роль игры в логопедической работе / Э. Д. Наумова // Дошк. восп. – 1980. - № 11. – С. 27-30.
107. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед учеб. завед. : в 3-х кн. Кн. 2 : Психология образования / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 608 с.
108. Нікіщенко Г. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі) / Г. Нікіщенко // Дитячий садок. – 2005. – № 35. – Вкладка.
109. Новый тлумачний словник української мови : у 4 т. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 2. – 910 с.
110. Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте / С. Л. Новоселова. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
111. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Знание, 1968. – 234 с.
112. Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. С. Павлова. – Москва, 1998 – 190 с.
113. Парсонс Т. Функциональная теория изменения / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. – М., 1994. – С. 448–464.
114. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–30.

115. Печенко І. П. Окремі концептуальні засади соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І. П. Печенко // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3 (52). – С. 19–29.
116. Піроженко Т. О. Спілкування дитини з оточенням як презентація особистісних досягнень / Т. О. Піроженко // Мандрівець : Всеукраїнський науковий журнал. – 2007. – № 6. – Листопад-грудень. – С. 76–82.
117. Полозова О. В. Социальный компонент в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР / О. В. Полозова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов-на Дону, 2012. – № 6. – С. 171-176.
118. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
119. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников : учебно-метод. пособие / под общ. ред. Т. В. Воловец. – М. : Институт общегуманных исследований, 2002. – С. 32-38.
120. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – Москва : Просвещение, 1965. – 387 с.
121. Психологія управління : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Київ : Академвидав, 2003. – 568 с.
122. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
123. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности. // Вестник СПб университета : Сер 6. Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения. – Вып. – 1995. – С. 39-74.
124. Реан А. А. Социальная адаптация личности и проблемы ее комплексного изучения / А. А. Реан // Психологическое изучение личности : учеб. пособие – СПб, 1999. – С. 273-288.
125. Репина Т. Самостоятельные игровые объединения / Т. Репина, О. Гостюхина // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 2. – С. 43-46.

126. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. – К. : Актуальна освіта, 2004. – Вип. 1. – С. 150-165.
127. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія / І. П. Рогальська. – Київ : Міленіум, 2008. – 400 с.
128. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / І. П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 43 с.
129. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении / С. Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. – 1957 - № 2. – С.42-48.
130. Русова С. Ф. Українські дитячі книжки / С. Ф. Русова // Світло. – 1913. – Кн. 4. – С. 43-47.
131. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Жан-Жак Руссо. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 654 с.
132. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / С. В. Савченко. – Л., 2004. – 41 с.
133. Сафонов О. В. Коррекционно-педагогическая работа по активизации речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Сафонов // Логопед в детском саду. – 2006. – № 6. – С. 48-53.
134. Селиверстов В. И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия / В. И. Селиверстов. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 208 с.
135. Семчук С. І. Особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини / С. І. Семчук. – Умань, 2010. – 185 с.

136. Слинько О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинько // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62-67.
137. Словарь социального педагога и социального работника / [под ред. И. И. Калачевой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко]. – 2-е изд. – Мн. : БелЭн, 2003. – 256 с.
138. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука – 1-е видання – Київ : Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974 – 776 с.
139. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Гуманитар. изд.центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
140. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 185 с.
141. Смирнова Е. О. Психология ребенка : учебник для пед. училищ и вузов / Е. О. Смирнова. – М. : Школа–пресс, 1997. – 344 с.
142. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс Стиль, 2003. – 159 с.
143. Соловйова Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловйова // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62-66.
144. Соціологія : навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. / А. Ю. Брегеда, А. П. Бовтрук, Г. В. Дворецька та ін. – К. : КНЕУ, 1999. – 124 с.
145. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навч. словник-довідник / [уклад. : В. М. Піча, Ю. В. Піча, Н. М. Хома та ін.] ; за заг. ред. В. М. Піча. – К. : Каравела; Львів : Новий Світ – 2000, 2002. – 480 с.
146. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. Капської А. Й. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 486 с.
147. Субботский Є. В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Є. В. Субботский. – М., 1976. – 144 с.

148. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М. : Наука, 1965. – 240 с.
149. Телегин М. В. Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов [Электронный ресурс] / М. В. Телегин // Сборник материалов окружной педагогической конференции СЗУО «Инновационная педагогика», 2003. – Режим доступа : [http://fpo.ru/doshkol/mesheryakova\\_1.html](http://fpo.ru/doshkol/mesheryakova_1.html).
150. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування : навч. посібник / І. О. Трухін. – К. : Центр навч. літератури, 2005. – 335 с.
151. Туманова Т. В. О словообразовательной компетенции детей с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова // Логопед в детском саду. – 2006. – № 5. – С. 17-19.
152. Усанова О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / отв. редактор В. И. Селиверстов. – Москва : МГПИ, 1982. – С. 13–19.
153. Усанова О. Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями речи / О. Н. Усанова // Дефектология. – 1993. – № 2. – С. 3-12.
154. Усанова О. Н. Опыт формирования коллектива учащихся младших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи / О. Н. Усанова, О. А. Слинько // Коррекционно-развивающаяся направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. – М. : МПГУ 1987. – 215 с.
155. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1976. – 96 с.
156. Учите малыша общаться : метод. рекоменд. / состав. С. Е. Кулачковская, С. А. Ладывир, Т. А. Пироженко. – К., 1995. – 65 с.
157. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада / Л. П. Федоренко, Т. А. Фомичева. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.

158. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

159. Филичева Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М., 1991. – 44 с.

160. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа) : пособие для студ. дефект. ф-тов, практ. работников спец. учреждений, воспит. детских садов, родителей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – 87 с.

161. Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи / Т. А. Фотекова // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 9-13.

162. Хватцев М. Е. Логопедия М. Е. Хватцев. – М., 1959. – С. 140.

163. Хорошавина Е. В. Формирование средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. В. Хорошавина. – М., 2014. – 220 с.

164. Цымбал В. В. Психологические условия становления совместного действия со сверстниками у детей дошкольного возраста : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук / В. В. Цымбал. – Москва, 1995. – 20 с.

165. Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи / С. Н. Шаховская // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. – М., 1997. – С. 240-250.

166. Шацкая О. О. Формирование социального поведения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи в процессе коррекционно-логопедической работы : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.03 / О. О. Шацкая – Москва, 2003. – 192 с.

167. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г. С. Швайко. – М. : Просв., 1988. – 64 с.
168. Шеремет М. К. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч.-метод. посібник / М. К. Шеремет, Н. Г. Пахомова. – Київ, 2009. – 137 с.
169. Шипицина Л. М. Азбука общения / Л. М. Шипицина, О. В. Заширинская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. – СПб. : Детство-Пресс, 2004.
170. Шипицина Л. М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л. М. Шипицина, Л. С. Волкова // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 8-13.
171. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Политиздат, 1960. – 363 с.
172. Энциклопедический социологический словарь / общ. ред. Г. В. Осипова ; ред.-сост. А. В. Кабыща. – М. : ИСПИ РАН, 1995. – 939 с.
173. Юрьева Н. М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности / Н. М. Юрьева // Ребенок как партнер в диалоге: труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. второй. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 224 с.
174. Denham S. A. Socialization of preschoolers' emotion understanding / Denham S. A., Zoller D., & Couchoud E. A. // *Developmental Psychology*. – 1994. – Vol. 30, No. 6. – PP. 928-936.
175. Giddings F. *The Theory of Socialization*. / F. Giddings. – N.Y. : Parker Press, 1897. – P. 22.
176. Halberstadt A. G. Affective socialcompetence. *Social Development* / Halberstadt A. G., Denham S. A., & Dunsmore J. C. – 2001. 10 (1), 79-119.
177. Pflingsten U. *Groppentraining sozialer Kompetenzen* / Pflingsten U., Hintsch R. – Weinheim : Psychologie Verlag Union. – 1991. – P. 28-134.



УКРАЇНА  
ЧЕРКАСЬКА МІСЬКА РАДА  
ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД (ДИТЯЧИЙ САДОК) СПЕЦІАЛЬНОГО ТИПУ  
№ 35 „ГОРОБИНКА”

Вул. Кобзарська, 97, м. Черкаси, 18006, тел. (0472) 71-76-25, 71-10-55  
E-mail: [dnz35@ukr.net](mailto:dnz35@ukr.net)

від 04.10.16 № 01-22

**Довідка**

**про впровадження результатів науково-педагогічного дослідження  
«Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним  
недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах»**

**Лемещук Марини Анатоліївни**

Упродовж 2013–2015 років на базі дошкільного навчального закладу № 35 «Горобинка» Черкаської міської ради впроваджувалися розроблені Лемещук М. А. педагогічні умови соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах, які впроваджувалися поетапно для якісного соціального становлення дітей – дошкільників.

Слід відзначити, що дотримання визначених педагогічних умов дозволило у таких дітей успішно сформувати позитивні та об’єктивні реакції на дефект свого мовлення, здатність до сприйняття мовлення інших дітей, здатність до співчуття та співпереживання іншим дітям, активність та інтенсивність у спілкуванні з однолітками та близькими дорослими, прояви ініціювання спілкування, адекватна самооцінка та оцінка інших дітей, відповідність форм співпраці і взаємодії різним ситуаціям, прояв вираженого інтересу до всього нового.

Вважаємо, що експериментальні результати дослідження є актуальними й ефективними і заслуговують широкого впровадження у практику роботи інших дошкільних навчальних закладів.



О. А. Бараненко



**ВІДДІЛ ОСВІТИ**  
**Уманської міської ради**  
**ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**ясла-садок комбінованого типу №25**  
**м. Умані**

вул. Пролетарська, 2 а м. Умань, Черкаська обл., 20304 ,тел./факс (04744) 3-60-82,  
e-mail: vishenka2510@mail.ru ідентифікаційний код 24351603

№ \_\_\_\_\_  
На № 01-22/1622 від 29.09.16

**Довідка**  
**про впровадження результатів науково-педагогічного дослідження**  
**Лемещук Марини Анатоліївни на тему:**  
**«Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним**  
**недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах» зі спеціальності**  
**13.00.03 – корекційна педагогіка**

Результати дисертаційної роботи Лемещук Марини Анатоліївни з теми: «Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах» протягом 2013-2015 рр. впроваджувалися у педагогічний процес дошкільного навчального закладу №25 «Ягідка» м. Умань, Черкаської області.

Протягом двох років тривала робота з дітьми, у ході якої було створено педагогічні умови ефективної соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, такі як: організації взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально – розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу; корекція мовленнєвих порушень дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності; забезпечення дієвого простору групи для збагачення досвіду спілкування та взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення, широко використовувалися педагогічним колективом.

Діагностика рівнів соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах засвідчила ефективність запропонованої технології педагогічних умов соціалізації дітей. Аналіз педагогічного процесу показав, що рекомендації Лемещук М.А. успішно втілюються та мають позитивний вплив на соціальне становлення особистості у дошкільному дитинстві і можуть бути рекомендовані іншим навчальним закладам.

Завідувач дошкільного  
навчального закладу №25



Л. О. Дідюра



УКРАЇНА  
ЮЖНЕНСЬКА МІСЬКА РАДА ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ  
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, КУЛЬТУРИ, СПОРТУ ТА МОЛОДІЖНОЇ ПОЛІТИКИ

Комунальний дошкільний навчальний заклад  
«Юженський міський ясла-садок №1 «Золота рибка» комбінованого типу»  
65481, Одеська обл., м.Южне, Будівельників, 5 (04842)2-30-66(факс); 3-19-66(факс); 3-02-84

Від 10.10.2016 № 387

Довідка

про впровадження результатів науково-педагогічного дослідження  
«Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним  
недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах»  
Лемещук Марини Анатоліївни в Дошкільному навчальному закладі №1  
«Золота рибка» м. Южне, Одеської області.

Даною довідкою підтверджуємо, що результати дисертаційної роботи пройшли апробацію та експериментально перевірені в процесі організації навчально-виховної діяльності дітей в логопедичних групах дошкільного навчального закладу №1 «Золота рибка» м. Южне, Одеської області.

Результати дослідження, які засвідчили ефективність запропонованих дисертантом педагогічних умов соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення, зокрема, рекомендації що стосуються організації взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально – розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу; корекція мовленнєвих порушень дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності; забезпечення дієвого простору групи для збагачення досвіду спілкування та взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення, широко використовувалися педагогічним колективом.

Матеріали дослідницько – експериментальної роботи викликають інтерес у педагогічних працівників і можуть бути рекомендовані для використання у педагогічному процесі дошкільних установ.

Завідувач ДНЗ №1



З.М.Кучмей





**УКРАЇНА**  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**(ДИТЯЧИЙ САДОК) СПЕЦІАЛЬНОГО ТИПУ № 31**  
**«КАЛИНКА»**  
ЧЕРКАСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

18015, м.Черкаси, вул. Митницька, 59, тел. (0472) 63-08-83

від 03.10.2016 № 246

**Довідка**

**про впровадження результатів науково-педагогічного дослідження  
«Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним  
недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах»**

**Лемешук Марини Анатоліївни**

Даною довідкою засвідчую про дослідницько – експериментальну перевірку та впровадження результатів дисертаційної роботи Лемешук М. А. протягом 2013-2015 рр. в навчально-виховний процес логопедичних груп дошкільного навчального закладу № 31 «Калинка» Черкаської міської ради.

У діяльність роботи дошкільного навчального закладу було апробовано педагогічні умови соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах, які впроваджувалися поетапно для якісного соціального становлення дітей – дошкільників. За педагогічних умов у них успішно формуються позитивні та об'єктивні реакції на дефект свого мовлення, здатність до сприйняття мовлення інших дітей, здатність до співчуття та співпереживання іншим дітям, активність та інтенсивність у спілкуванні з однолітками та близькими дорослими, прояви ініціювання спілкування, адекватна самооцінка та оцінка інших дітей, відповідність форм співпраці і взаємодії різним ситуаціям, прояв вираженого інтересу до всього нового.

Це засвідчує той факт, що наукові розробки аспіранта Лемешук М. А. підвищують ефективність навчально-виховного процесу є доцільними для широкого використання.

Завідувач дошкільного  
навчального закладу

О.В.Лукаш



**ВІДДІЛ ОСВІТИ**  
**Уманської міської ради**  
**ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**ясла-садок комбінованого типу №12**  
**м. Умані Черкаської області комунальної форми власності**

вул. Ломоносова № 8 м. Умань, Черкаська обл... 20300 ,тел./факс (04744) 3-42-96,  
e-mail:dnz12@bk.ru ідентифікаційний код 24351394

№ \_\_\_\_\_  
На № 1/2537 від 29.09.16

**Довідка**  
**про впровадження результатів науково-педагогічного дослідження**  
**Лемещук Марини Анатоліївни на тему:**  
**«Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із**  
**загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних**  
**закладах» зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка**

Результати дисертаційної роботи Лемещук Марини Анатоліївни з теми: «Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах» протягом 2013-2015 рр. впроваджувалися у педагогічний процес дошкільного навчального закладу №12 «Золота рибка» м. Умань, Черкаської області.

Протягом двох років тривала робота з дітьми, у ході якої було створено педагогічні умови ефективної соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, такі як: організації взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально – розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу; корекція мовленнєвих порушень дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності; забезпечення дієвого простору групи для збагачення досвіду спілкування та взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення, широко використовувалися педагогічним колективом.

Діагностика рівнів соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах засвідчила ефективність запропонованої технології педагогічних умов соціалізації дітей, Аналіз педагогічного процесу показав, що рекомендації Лемещук М.А. успішно втілюються та мають позитивний вплив на соціальне становлення особистості у дошкільному дитинстві і можуть бути рекомендовані іншим навчальним закладам.

Завідувач дошкільного  
навчального закладу №12  
«Золота рибка»



Н.А. Дудник