

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

На правах рукопису

КАЛМИКОВА ЛЮДМИЛА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 159.942 : 534.78 (043.5)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗВУКОВИМОВИ ОСІБ У РІЗНИХ  
ЕМОЦІЙНО-ПСИХІЧНИХ СТАНАХ**

19.00.01 – загальна психологія, історія психології

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Засєкіна Лариса Володимирівна

доктор психологічних наук, професор

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗВУКОВИМОВИ .....</b>	<b>13</b>
1.1 Проблема звуковимови як основи індивідуального мовлення у сучасній психології .....	13
1.1.1 Сучасні когнітивні підходи до дослідження звуковимови у контексті індивідуального мовлення .....	13
1.1.2 Звуковимова у фазній структурі мовленнєвої діяльності у радянській та вітчизняній загальній психології ..	21
1.1.3 Дослідження звуковимови у контексті історичної генези уявлень щодо співвідношення мислення і мови .....	27
1.2 Вплив особливостей звуковимови на сприймання і породження індивідуального мовлення .....	31
1.3 Причини виникнення особливостей звуковимови та їх вплив на мовленнєву поведінку особистості .....	39
1.4 Взаємообумовленість емоційно-психічних станів і звуковимови особистості .....	53
<b>Висновки до розділу 1 .....</b>	<b>64</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ ТА ЕМОЦІЙНО- ПСИХІЧНИХ СТАНІВ .....</b>	<b>67</b>
2.1. Когнітивно-дискурсивна методологія дослідження звуковимови осіб з різними емоційно-психічними станами ...	67
2.2. Організація емпіричного дослідження звуковимови та індивідуального мовленнєвого розвитку досліджуваних .....	75
2.3. Організація та процедура емпіричного дослідження емоційно-психічних станів осіб з особливостями звуковимови .....	86
2.4. Зіставний аналіз особливостей звуковимови у різних	

емоційно-психічних станах досліджуваних .....	96
<b>Висновки до розділу 2 .....</b>	<b>118</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ДЛЯ ОСІБ ІЗ ОРГАНІЧНИМИ І ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ ЗВУКОВИМОВИ У РІЗНИХ ЕМОЦІЙНО-ПСИХІЧНИХ СТАНАХ .....</b>	<b>122</b>
3.1. Особливості мовлення досліджуваних відповідно до психофізіологічної реальності диференціальних ознак звуків .....	122
3.2. Програма психокорекційної роботи для покращення звуківимови особистості у різних емоційно-психічних станах .....	133
<b>Висновки для розділу 3 .....</b>	<b>163</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>166</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>171</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>198</b>
<b>Додаток А</b> Матеріал для дослідження розвитку мовлення за тестовою методикою Фотекової Т.А. ....	198
<b>Додаток Б</b> Матеріали для дослідження тривожності учнів за тестом «Шкала явної тривожності для дітей СМАС» .....	209
<b>Додаток В</b> Матеріали для дослідження емоційного стану дитини за методикою «Паровозик» .....	217
<b>Додаток Д</b> Матеріали для дослідження особистості дитини за графічною методикою «Кактус» .....	219
<b>Додаток Е</b> Матеріали для дослідження особистості дитини за тестом «Будинок-Дерево-Людина» .....	221
<b>Додаток Ж</b> Матеріали для дослідження особистості дитини за тестом «Неіснуюча тварина» .....	237
<b>Додаток К</b> Матеріали для дослідження тривожності за тестом «Намалюй свій страх» .....	248
<b>Додаток Л</b> Матеріали для дослідження тривожності за тестом тривожности (Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки) .....	249

<b>Додаток М</b> Зразки малюнків досліджуваних за методикою «Будинок. Дерево. Людина» .....	258
<b>Додаток Н</b> Зразки малюнків досліджуваних за методикою «Паровозик» .....	266
<b>Додаток П</b> Зразки малюнків досліджуваних за методикою «Неіснуюча тварина» .....	269
<b>Додаток Р</b> Зразки малюнків досліджуваних за методикою «Кактус» .....	272
<b>Додаток С</b> Показники канонічних функцій дискримінантного аналізу .....	273
<b>Додаток Т</b> Графік канонічних дискримінантних функцій	274
<b>Додаток У</b> Показники структурних коефіцієнтів канонічних функцій .....	275
<b>Додаток Ф</b> Бланк анкети для педагогів і батьків на виявлення тривожної дитини .....	276
<b>Акти впровадження результатів дослідження</b>	278

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Звуковимова як основа індивідуального усного мовлення дедалі більше привертає увагу вчених і практиків у галузі загальної психології мовлення та психолінгвістики. Проблеми фонологічного сприймання і породження, фонологічної пам'яті і чуття ґрунтуються на сучасних загальнопсихологічних уявленнях про фонологічні репрезентації, які відображають фонетичну систему будь-якої мови, й використовуються індивідом для ідентифікації і породження звуків упродовж усного мовлення. Сучасні наукові пошуки у психології мовлення і психолінгвістиці пов'язані із визнанням фундаментальної ролі звуковимови в індивідуальному мовленні завдяки теорії психологічної реальності диференціальних ознак звуків Р. Якобсона. Відповідно до цієї теорії звуковимова відіграє таку ж вагому роль у функціонуванні когнітивної сфери особистості, як синтаксис з погляду трансформаційної граматики Н. Хомського та значення лексичних одиниць у контексті психосемантики в працях Ч. Філмора і В. Петренка. Адже порушення будь-якої фонетичної репрезентації обумовлюється органічною чи функціональною природою цілісного мовленнєвого механізму людини.

Відповідно до сучасних психолінгвістичних поглядів (Дж. Філд, Дж. Байбі) розвиток комплексних досліджень звуковимови як основи індивідуального мовлення здійснюється подібно до динаміки психосемантичних і граматичних теорій мовлення. Виокремлюються три основні підходи до вивчення звуковимови як основи індивідуального мовлення: теорії наочіння (індивід не володіє вродженими артикуляційними механізмами, відтак розвиває власні фонологічні репрезентації упродовж мовленнєвого досвіду); нативістські теорії (існують вроджені біологічні програми для розвитку фонологічних репрезентацій), радикально нативістські теорії (індивід має вроджені біологічні програми для оволодіння фонологічними репрезентаціями усіх існуючих мов, водночас із часом зберігаються лише ті, якими він послуговується в рідній мові).

Розширення категоріально-поняттєвого поля у психології звуковимови, поява нових термінів (фонологічне чуття, фонологічна пам'ять, фонологічні репрезентації, фонологічна петля, фонологічне кодування/декодування, фонологічні реєстри, фонетичний контекст, фонетичне планування, фонологічний розвиток) у руслі когнітивної парадигми, визначення рівноправної ролі звуковимови поряд із синтаксисом і семантикою в індивідуальному усному мовленні, поширення органічних і функціональних порушень у звуковимові, з одного боку, поглибило наукові уявлення про породження усного мовлення та його фонологічні особливості, а з іншого – призвело до неузгодженості різних підходів і до невизначеності провідних понять. Як справедливо зазначає О. Schindler, J. Venero, інформаційний вибух у психології фонологічного мовлення зумовив термінологічний вибух, а мова як інструмент комунікації, постала, як не парадоксально, перешкодою для комунікації вчених у галузі породження усного мовлення, зокрема звуковимови.

Загострення проблеми комплексних досліджень збереження і використання фонологічних репрезентацій у процесі породження мовлення зумовлено також значними незбігами в міждисциплінарних тлумаченнях звуковимови психологами, логопедами, педагогами, лікарями; неузгодженістю між традиційними вітчизняними і зарубіжними напрямками розуміння природи мовленнєвих особливостей та їхнього зв'язку з різними психічними станами людини. Окрім того, звуковимовна сторона мовлення часто супроводжується різними емоційно-психічними станами, які підвищують мовну тривожність особи й гальмують її комунікативну взаємодію та якість життя загалом. Унікальні чи захисні комунікативні стратегії, у свою чергу, не сприяють покращенню звуковимови. Таким чином, органічні й функціональні особливості звуковимови в негативних емоційно-психічних станах особистості поміщають її у замкнений цикл деструктивної комунікативної взаємодії.

Отже, необхідність комплексного вивчення звуковимови як основи індивідуального мовлення, а також взаємообумовленості звуковимови і емоційно-

психічних станів особистості зумовили вибір теми «Психологічні особливості звуковимови осіб у різних емоційно-психічних станах».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане відповідно до наукової теми кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Методологія і практика дослідження особистості» та є складовою комплексної науково-дослідної теми «Когнітивно-поведінкові і психолінгвістичні стратегії подолання психічної травматизації особистості» (державний реєстраційний номер 0115U002345). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 5 від 24.11.2011 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26.04.2016 р.).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично вивчити особливості звуковимови осіб у різних емоційно-психічних станах, розробити і апробувати психокорекційну програму відповідно до індивідуальних мовленнєвих та емоційно-мовленнєвих профілів.

Для досягнення поставленої мети необхідно було вирішити такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз підходів до розгляду звуковимови особистості як індивідуальної основи мовлення; визначити місце звуковимови в цілісній мовленнєвій діяльності особистості, а також виявити провідні види звуковимовних особливостей.

2. Визначити методологічну базу для теоретичного й емпіричного дослідження звуковимови осіб у різних емоційно-психічних станах, розробки та впровадження комплексної психокорекційної програми.

3. Здійснити емпіричне дослідження звуковимови та емоційно-психічних станів дітей, встановити вікові особливості звуковимови та емоційно-психічних станів молодших школярів.

4. Визначити специфіку індивідуальних мовленнєвих і мовленнево-емоційних профілів, а також особливості звуковимови в різних емоційно-

психічних станах у межах кожного профілю.

5. Розробити та апробувати психокорекційну програму відповідно до індивідуальних мовленнєвих та мовленнєво-емоційних профілів.

**Об'єкт дослідження** – звуковимова як основа індивідуального мовлення особистості.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості звуковимови осіб у різних емоційно-психічних станах.

**Теоретико-методологічна основа дослідження.** Методологічною і теоретичною основою дослідження стали провідні положення когнітивно-дискурсивної парадигми (Л. Виготський, Р. Каламаж, В. Климчук, І. Пасічник, Н. Савелюк, М. Смульсон, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.), операціональні принципи діяльнісного підходу (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.); психолінгвістичні дослідження (Дж. Грін, О. Залевська, Л. Засєкіна, О. Лавриненко, А. Одінцева, М. Орап, Д. Слобін, О. Соловей, Г. Тригуб, Р. Якобсон та ін.); мовленнєвих девіацій (Г. Волкова, Н. Гегеля, Р. Лалаєва, М. Хватцев та ін.).

У зарубіжній психології дослідження звуковимови найчастіше пов'язуються із мовною тривожністю (L. Woodrow, M. Wrembel, D. J. Young), водночас визначення впливу інших емоційно-психічних станів на породження мовлення не знайшло широкого відображення у психологічній літературі. У вітчизняних дослідженнях феномен мовленнєвої тривожності вивчається переважно у ситуаціях емоційної напруги (Е. Носенко, О. Турчак та ін.), водночас особливості звуковимови при цьому ґрунтовно не аналізуються.

Для реалізації поставлених завдань було використано такі **методи** дослідження: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури з проблеми особливостей звуковимови та емоційно-психічних станів особистості); *емпіричні* (бесіда; спостереження; тестування із застосуванням тестової методики Т. Фотекової для визначення рівня мовленнєвого розвитку, шкал оцінки мовленнєвих домагань, розроблених у лабораторії мовлення Санкт-Петербурзького НДІ, шкал



Р. Еріксона для оцінки комунікативних мовленнєвих навичок в адаптації В. Калягіна, Л. Мацько, шкал явної тривожності для дітей СМАС, розроблених американськими психологами А. Кастенада та ін., методики «Паровозик», графічної методики «Кактус», тесту «Будинок-Дерево-Людина», тесту «Неіснуюча тварина», тесту тривожності (Р. Темл та ін.).

При обробці результатів дослідження застосовувалися методи математичної статистики: *метод описової статистики* (для визначення середньої величини та частотності функціональних і органічних особливостей звуковимови); *факторний аналіз* (для визначення факторної структури мовленнєво-емоційного профілю особи відповідно до органічних чи функціональних особливостей її звуковимови); *метод порівняння незалежних вибірок із рівним розподілом дисперсії за критерієм Ливена та t-критерієм Ст'юдента* (для визначення відмінностей емоційно-психічних станів та індивідуального мовленнєвого розвитку у вибірках із органічними і функціональними особливостями звуковимови); *дискримінантний аналіз* (для класифікації груп осіб із особливостями вимови конкретної групи звуків та конкретних емоційно-психічних станів). Інтерпретація відмінностей між учнями різних класів та визначення найбільш значущих змінних в межах кожної групи дали змогу встановити провідні напрями планування і проведення психокорекційної роботи відповідно до кожного індивідуального мовленнєвого та мовленнєво-емоційного профілів. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows, версія 24.

**Організація і база дослідження.** Дослідження проводилось на базі психолого-логопедичної служби відділу освіти Хмельницької районної державної адміністрації. *Вибірку дослідження* склали діти молодшого шкільного віку з 40 сільських шкіл Хмельницького району. Загалом було обстежено 370 осіб, з них виявлено 142 дітей з особливостями звуковимови .

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

- *вперше* визначено, диференційовано та виявлено індивідуальні мовленнєві й мовленнєво-емоційні профілі осіб із органічними і функціональними

особливостями звуковимови як основи для впровадження психокорекційної роботи; встановлено особливості звуковими в емоційно-психічних станах тривоги, страху, а також при особистісних проявах цих станів: агресивності, ворожості, конфліктності;

- *конкретизовано та уточнено* наукові уявлення про звуковимову як основу індивідуального мовлення, що відіграє провідну роль у різних видах мовленнєвої діяльності; причини порушення звуковимови; мовленнєві та емоційні особливості осіб із порушенням вимови різних звуків з урахуванням диференціальних ознак; характер взаємообумовлених впливів звуковимови та емоційно-психічних станів особи, а також динаміку звуковимови в осіб молодшого шкільного віку;

- *розроблено та апробовано* психокорекційну програму, спрямовану на зменшення проявів негативних емоційно-психічних станів та покращення звуковимови особистості;

- *подальшого* розвитку набули уявлення про можливості когнітивного підходу до вивчення звуковимови як основи індивідуального мовлення; органічні та функціональні особливості звуковимови особи з різними емоційно-психічними станами, які збагачують теоретичні положення загальної психології; діагностико-корекційні можливості методу Forbrain для роботи з особами із особливостями звуковимови.

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що його основні положення та висновки можуть використовуватись у дослідницькій роботі та освітній практиці, що сприятиме психокорекції емоційно-психічних станів особистості з мовленнєвими особливостями; апробована спеціальна програма, яка спрямована на покращення звуковимови та зменшення проявів негативних емоційно-психічних станів особистості, може бути використана під час адаптації осіб з особливостями мовлення до міжособової взаємодії, а також під час психокорекційного впливу в роботі практичних психологів і педагогів. Отримані результати можуть використовуватися при викладанні дисциплін «Загальна психологія», «Психолінгвістика», «Експериментальний практикум з психології».

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-29/02/23714 від 13.12.2016 р.), Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (довідка № 5 від 15.12.2016 р.), Хмельницького національного університету «Поділля» (довідка № 72 від 19.12.2016 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-17-03/1 від 09.01.2017 р.), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (довідка № 05-16/71 від 16.12.2016 р.)

**Особистий внесок здобувача.** У статті, написаній у співавторстві, особистий внесок полягає у визначенні технологій соціально-психологічної реабілітації осіб з порушеннями мовлення.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дисертації відображено у публікаціях автора, обговорено на засіданнях кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Результати проведеного дослідження доповідалися автором на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2011); «Актуальні проблеми психолінгвістики, психології мови та мовлення» (Луцьк-Світязь, 2015), «Генеza буття особистості» (Київ, 2016); *всеукраїнських конгресах, науково-практичних конференціях і семінарах*: «Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи» (Хмельницький, 2007); «Психолого-педагогічні умови забезпечення успішності освіти майбутніх фахівців-психологів» (Хмельницький, 2009); «Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи» (Хмельницький, 2009); «Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки» (Хмельницький, 2010); «Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти в закладах інклюзивної орієнтації» (Хмельницький, 2010, 2011, 2012, 2016).

**Публікації.** Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 11 публікаціях, з яких 5 статей опубліковано у виданнях, що включені до

переліку фахових у галузі психології, 2 статті – у міжнародному періодичному виданні з психології та у виданні, що включене до міжнародних наукометричних баз, 4 – у збірниках наукових праць та матеріалів конференцій.

**Структура та обсяг роботи.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (345 найменування, з них 38 – іноземними мовами) та 16 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 276 сторінки. Основний зміст роботи викладено на 170 сторінках. Робота містить 7 рисунків, 25 таблиць.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗВУКОВИМОВИ

### 1.1. Проблема звуковимови як основи індивідуального мовлення у сучасній психології

#### 1.1.1. Сучасні когнітивні підходи до дослідження звуковимови у контексті індивідуального мовлення

**Звуковимова** – це процес породження звуків мовлення, що здійснюється внаслідок узгодженої роботи трьох відділів периферійного мовленнєвого апарату (дихального, голосоутворювального і артикуляційного при регуляції з боку центральної нервової системи (центрального мовленнєвого апарату).

Формування вимовної сторони мовлення – складний процес, упродовж якого особа вчиться сприймати звернене до неї звукове мовлення і управляти своїми мовленнєвими органами для його відтворення. Оволодіння звуковою стороною рідної мови відбувається в двох взаємопов'язаних напрямках:

- особа засвоює артикуляцію, тобто рух і позиції мовленнєвих органів потрібних для виголошення звуків;

- одночасно засвоює систему диференційованих ознак необхідних для їх розрізнення.

Таким чином, формування звуковимови залежить від ступеня сформованості кінестетичного і фонематичного сприйняття. А також від їх взаємодії між собою [12; 28; 31; 98; 265]. Саме тому моторні теорії сприймання мовлення посідають чільне місце у загальних підходах до вивчення цієї проблеми. Відповідно до цих теорій при надходженні мовлення формуються моторні еталони у мовленнєво-слуховій системі. Тобто при сприйманні мовлення, кінестетика відіграє таку ж важливу роль, як і при його породженні.

Мовлення є однією з складних вищих психічних функцій людини, що забезпечується діяльністю головного мозку.

Ще на початку ХХ ст. була загальноприйнятою точка зору, коли функцію мовлення пов'язували з існуванням в мозку особливих «ізолюваних мовленнєвих центрів».

В даний час, значною мірою в зв'язку з успіхами зарубіжних експериментальних досліджень з цієї проблеми, встановлено, що основою будь-якої вищої психічної функції є не окремі «центри», а складні функціональні системи, які розташовані в різних областях центральної нервової системи, на різних її рівнях і об'єднані між собою єдністю робочої дії.

В реалізації звуковимовної сторони мовлення беруть участь усі периферійний і центральний відділи мовотворення. Артикуляція звуків мови проводиться завдяки тому, що повітряний струмінь проходить між голосовими складками, язиком, зубами і губами. Кожній фонемі відповідає унікальна комбінація спільної роботи органів артикуляції і фонації. Звуки людського мовлення діляться на 2 основні групи: голосні фонемі (озвучені); приголосні (беззвучні) фонемі.

Існує різниця в стані м'язів артикуляційного апарату при утворенні голосних і приголосних звуків. Артикуляційні уклади голосних звуків визначаються не тільки тонічною напругою м'язових стінок резонаторів, а й різною позицією язика і губ, що не утворюють при цьому перешкоди. Тому голосні звуки є здебільшого музичними тонами, тобто вимовляються обов'язково за участю голосу [14; 39; 59; 119; 203]. При артикуляції приголосних звуків, навпаки, м'язові стінки резонаторних порожнин розслаблені, а в ротовій порожнині чітко виділяється ділянка доволно скорочених м'язів, що утворюють перешкоду на шляху повітря, що видихається.

У мовленнєвому спілкуванні звуки мовлення не вимовляються ізолювано, в основному вони вимовляються в складі більш-менш автоматизованих звукових послідовностей – складів, слів і речень. У таких звукових послідовностях звучання окремих звуків мови набуває різні особливості в залежності від позицій

відповідного звуку в складі ритмічної структури слова (позиційні відтінки) і від сусідства даного звуку з іншими голосними і приголосними (комбінаторні відтінки). Так, глухі приголосні в сусідстві з голосними або сонорними приголосними можуть дещо озвончуватись, а сонорні приголосні в сусідстві з глухими або в кінці слів можуть оглушуватись. Поруч з носовими звуками [м], [н], [м'], [н'] можуть набувати носового відтінку сусідні приголосні і голосні. Подібні особливості артикуляції звуків в акті мовлення здоровими людьми зазвичай не усвідомлюються.

У загальній психології існують два класичних підходи до дослідження мовлення на основі його звуковимови. Перший із них, запропонований радянським вченим М. Жинкіним, про покеровість у сприйманні і породженні мовлення, яка визначається моторною системою [99; 103; 105]. Вчений розробляв теорії психології мовлення в річищі діяльнісного підходу і у праці «Механізми мовлення» (1958) визначив два види мовленнєвих механізмів: дискретні (артикуляційні) і синкретичні, які поєднують окремі відривні звуки в цілісні склади. М. Жинкін провів одне із перших експериментальних досліджень механізмів мовлення, фіксуючи останнє на кінокамери і згодом ґрунтовно аналізуючи усі етапи звуковимовного мовлення в уповільнених кінокадрах.

Другий підхід, запропонований Р. Якобсоном, який сформулював універсальний «Закон Якобсона щодо універсальної послідовності» (1941). Основна ідея закону: розвиток звуковимови має універсальний характер і не залежить від тієї мови, якою оволодіває дитина [304; 305]. Дитина як носій будь-якої мови оволодіває, передусім, тими звуками, які є найпростішими з позиції будови фізіологічного мовленнєвого апарату. До таких звуків належать приголосні: [п], [м], [т], а до голосних [а]. Цікавим є факт зворотного порядку у звуковимові цих звуків. Так, при афазіях зникають найпершими ті звуки, які є найскладнішими у вимові і виникли на пізніших стадіях мовленнєвого розвитку. Наприклад, звук [р] в українській мові виникає найпізніше, але й зникає найпершим при мовленнєвих порушеннях.

Фонологічна робоча пам'ять є частиною загальної робочої пам'яті, яка утримує і відтворює сигнали у фонологічній формі. Обсяг фонологічної пам'яті відіграє вирішальну роль при оволодінні як рідною, так і іноземною мовами.

Ядром фонологічної пам'яті є фонологічна петля, яка забезпечує артикуляційне повторення, що впливає на збереження фонологічної інформації та її передачу у довготривалу пам'ять і перекодування інформації у довготривалу фонологічну форму [38; 49; 90; 123; 176]. Існує три типи порушень у фонологічній пам'яті: обмеження обсягу, швидкий розпад інформації, яка зберігається, а також неможливість відтворити звуки.

Фонологічна пам'ять як когнітивний контейнер звуковимови тісно взаємопов'язана із рівнем розвитку мовлення. Адже її порушення впливає на оволодіння словником (особи з кращою фонологічною пам'яттю оволодівають довшими фонологічними формами); здібності читання (встановлено кореляційні зв'язки між погано сформованими навичками читання та нездатністю засвоювати фонетичні форми); оволодіння іноземною мовою тісно пов'язано із правильним відтворенням і повторенням звуків.

Важливими поняттями, які розглядають звуковимову як основу індивідуального мовлення у руслі когнітивного підходу, є фонологічна репрезентація, фонологічний розвиток на етапах сприймання і породження мовлення, а також фонологічне чуття. Розглянемо ці поняття більш докладно.

*Фонологічна репрезентація* – це ментальна репрезентація фонем, характерних для тієї чи іншої мови, або фонологічних форм слів мови, яка дозволяє людині їх ідентифікувати і вимовляти.

Немає підстав вважати, що розпізнавання звуків складається в простому підборі точної відповідності звука шаблону, що зберігається в пам'яті. Це неможливо внаслідок великої варіативності фонем в мовленнєвому сигналі. В результаті коартикуляції на вимову фонемі суттєво впливають фонемі, які передують або слідуєть за нею. Також було доведено, що неможливо розкласти сигнал на точні фонемні сегменти, так як акустичні ознаки, які характеризують одну фонему, змішуються з тими, які репрезентують наступну. Мовлення людини



суттєво різняться за висотою голосу, темпу і акценту. Мовлення людини також змінюється в залежності від її емоційного стану або комунікативної ситуації. Нарешті, слід врахувати асиміляцію – зміну фонем з метою полегшення артикуляції.

В цілому, можна виділити три можливих підходи до освітлення питання фонологічної репрезентації: опис проміжного рівня аналізу, розгляд питання про те, як здійснюється збереження інформації або аналіз способів обробки інформації, яка міститься в сигналі.

Репрезентація може здійснюватися на більш високому або більш низькому рівні по відношенню до рівня фонем: наприклад, на рівні складу або акустичної ознаки [76; 79; 113; 123; 163; 213]. Тому аналіз сигналу повинен включати проміжний процес розділення його на ці одиниці.

При репрезентації складів фонем, що його утворюють, залишаються відносно постійними, а це вступає в протиріччя з феноменом коартикуляції. Було підраховано, що для французької мови набір з 6000 складів міг би повністю забезпечити потреби всієї мови, причому напівсклади виявилися б ще більш ефективними (їх потрібно 2000).

Альтернативний погляд полягає у тому, що слова в лексиконі можуть бути представлені в менших одиницях, ніж фонем, тобто, як комбінації акустичних ознак (дзвінкий, носовий тощо). Даний підхід має багато спільного з теоріями ознак, які пропонуються для пояснення аспектів розпізнавання фонетичних образів.

В пам'яті зберігається ідеальна версія кожної фонем (або фонологічна форма кожної лексичної одиниці). Дані, які знаходяться у вхідному сигналі, ідентифікуються на основі «найкращої відповідності» прототипу, а не за категоріальним принципом. Прототип може складатися з ядерної ознаки з певним набором припущень щодо інших фонем, які оточують ядерну. Припущення включають систематичні відхилення від прототипу, які слухач навчився розпізнавати, стикаючись з різними варіантами (наприклад, місцеві акценти).

Слухач відкидає або видозмінює будь-яку інформацію, яка не приводить до ідентифікації. Приймається систематична варіативність, пов'язана з коартикуляцією та асиміляцією. Нормалізація дозволяє пояснити те, як слухачу вдається розпізнавати однакові фонемі, які вимовляє конкретний мовець. Радикальний варіант даної теорії передбачає, що фонологічна інформація чітко відрізняється від інших властивостей голосу мовця. Ця точка зору була піддана сумніву на основі останніх даних, які свідчать про те, що фонологічна та індексальна (характеристика голосу) інформація тісно пов'язані.

На основі недавно отриманих експериментальних даних зроблено припущення про те, що людина володіє можливостями зберігання інформації про конкретні події набагато більшими, ніж припускалося раніше. Стосовно до фонології це означає, що репрезентація конкретної фонемі може складатися зі слідів попередніх сприймань цієї фонемі. Сприймаючи місцевий акцент, людина звертається до зразків попередніх сприймань даного акценту, що збереглися [146; 152; 216; 237; 261]. Чуючи мовлення певної висоти і темпу, можна зіставити його зі збереженими в пам'яті зразками схожих голосів. Це не обов'язково вступає в протиріччя з теорією прототипів: можливо, користувач мови формує набір ядерних ознак, заснованих на численних слідах, які зберігаються в пам'яті.

Важливим сучасним напрямом у дослідженні звуковимови є фонологічний розвиток у контексті сприймання і породження мовлення. Існує кілька точок зору на ступінь пристосованості новонародженої дитини до сприймання мовлення. Згідно з теорією навчання артикуляції, новонароджений не володіє фонологічним сприйманням, і фонологічна система засвоюється ним тільки на основі інформації, яка надходить. Теорія налаштування передбачає, що новонароджений здатен сприймати ряд основних звуків, що дозволяє йому навчитися розпізнавати звуки рідної мови. Згідно з радикальним нативістським поглядом (теорія універсальності), дитина наділена здатністю розрізняти звуки всіх мов, але пізніше втрачає цю здатність, так як багато звуків не зустрічаються в її рідній мові. І, нарешті, нативістська ідея про програму розвитку передбачає існування

біологічно обумовленої програми як для сприймання, так і для відтворення звукового мовлення.

Даних про співвідношення між сприйманням і відтворенням звуків мови упродовж фонологічного розвитку поки що недостатньо. Можливо, сутність розпізнавання деяких звуків може впливати на порядок засвоєння фонем. Наприклад, звуки [f] та [r] з'являються в мовленні англomовних дітей пізніше, що може бути обумовлено їх схожістю зі звуками [θ] та [w]. Причина цього явища не пов'язана зі слухом дитини, який до даного моменту повністю розвинений. Скоріше, це пов'язано з тим, що мозок дитини поки ще не здатен обробити різницю між цими фонемами.

Побачити взаємозв'язок між сприйманням і відтворенням мовлення в даному ракурсі дозволяє феномен «либи». Припустимо, що дитина вимовляє слово «РИБА» не як дорослий носій мови, а як «ЛИБА». Якщо дорослий зімітує вимову дитини, то дитина зрозуміє, що дорослий вимовляє слово неправильно, але не зможе виправити дорослого [170; 177; 216; 265]. Цей феномен не обов'язково вказує на наявність в свідомості дитини репрезентації форми, якою володіє дорослий, однак вказує на наявність репрезентації, що відрізняється від форми, яку дитина сама створила.

Згідно із сучасним трактуванням даної теорії, існує єдиний лексикон, що містить елементи значень слів, але він має різні фонологічні реєстри для вхідних сигналів і сигналів на виході.

За даними численних досліджень, розвиток слухового сприймання починається набагато раніше, ніж можна було припустити [224; 225; 297]. Важливими напрямками цих досліджень є наступні.

- Категоріальна перцепція. За результатами експериментів, вже у віці 4 місяців діти розрізняють вибухові звуки, встановлюючи для них чіткі категоріальні межі, а також можуть розрізняти голосні і плавні звуки. Однак вони не встановлюють категоріальні межі для фрикативів, що досить важливо, так як в багатьох мовах фрикативні звуки, як правило, з'являються пізніше.

- Критичний період. Питання в тому, чи існує критичний період, під час якого діти найбільш чутливі до фонології рідної мови. Мабуть, діти здатні розрізняти звуки, які не є контрастними в рідній мові, а більшість дорослих цього не можуть. Початкові дані свідчили про те, що діти втрачають здатність проводити подібне розрізнення уже у віці дев'яти місяців. Однак пізніше було показано, що у віці чотирьох років діти все ще здатні до деяких «грубих» розрізень, які не відповідають рідній мові, а дорослі можуть розрізняти звуки, які повністю відсутні в рідній мові. Таким чином, здатність розрізняти звуки може втрачатися в різному ступені, в залежності від того, наскільки фонемі L<sub>2</sub> відрізняються від фонем L<sub>1</sub>.

Важливими поняттям, яке описує звуковимову у контексті індивідуального мовлення, є *фонологічне чуття*. Фонологічне чуття простежується у здатності неграмотної людини розрізняти одиничні фонемі, які складають слово. Результати експериментальних досліджень свідчать про те, що дорослі неграмотні носії португальської мови погано справлялися з аналізом фонематичної структури слів (їм краще давалася класифікація складів і рим). Ці дані дають підставу припустити, що здатність розпізнавати фонемі як окремі одиниці формується не раніше навичок читання і безпосередньо пов'язана із грамотністю.

Деякі дослідники говорять про реципрокне відношення між грамотністю і впізнаванням фонем. Згідно з існуючими даними, здатність складати склади з фонем є предиктором раннього оволодіння навиками читання. З іншого боку, раннє оволодіння навиками читання може привести до того, що в індивіда виробиться здатність відділяти початковий або кінцевий звук слова, а не формувати склади.

Дітям до двох з половиною років складно розрізняти мінімальні пари (mend/send, road/wrote). Цей факт може свідчити про те, що перші слова репрезентуються цілісно, без розрізнення фонем, які їх складають. Поки вчені не володіють точними даними про те, коли у дитини розвивається здатність розрізняти фонемі. Згідно з однією позицією, людина починає розпізнавати

фонемні сегменти після того, як навчається читати (в алфавітному письмі). Друга позиція припускає, що сприймання слів протягом певного часу залишається холистичним, але при відтворенні слова в його складі виділяються окремі фонемні та/або артикуляційні жести, пов'язані з ним.

Таким чином, результати сучасних когнітивних та експериментальних досліджень фонологічної пам'яті, фонологічної репрезентації, фонологічного сприймання і породження, а також фонологічного чуття свідчать про те, що звуковимова – це важливий мовленнєвий процес, який пов'язаний із когнітивною сферою людини, і є важливим чинником ефективного оволодіння як рідною, так і іноземною мовами. Звуковимова значною мірою визначає ефективність сприймання і породження мовлення, зумовлює ефективність продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння і письма, тому може розглядатись як основа індивідуального мовлення.

### **1.1.2. Звуковимова у фазній структурі мовленнєвої діяльності у радянській та вітчизняній загальній психології**

У загальній психології мовлення визначається як історично сформована в процесі матеріальної діяльності людей форма спілкування, опосередкована мовою. Мовлення включає процеси породження і сприймання (прийому і аналізу) повідомлень для цілей спілкування або (в окремому випадку) для цілей регулювання та контролю власної діяльності. Таке трактування мовлення людини вперше було дано в науці Л. Виготським (1934) [63; 66; 67]. У розпочатій ним спробі створити новий підхід до визначення психіки людини Л. Виготський виходив одночасно з двох основних положень. По-перше, з того положення, що психіка є функція, властивість людини як матеріальної істоти; по-друге, з того, що психіка людини соціальна, тобто її особливості потрібно шукати в історії людського суспільства. Єдність цих двох положень Л. Виготський висловив в навчанні про опосередкований соціальними засобами характер діяльності людини. Психіка людини формується як свого роду єдність біологічних

(фізіологічних) передумов і соціальних засобів. Лише засвоюючи ці засоби, «привласнюючи їх», роблячи їх частиною своєї особистості в своїй діяльності, людина стає сама собою. Лише як частина людської діяльності, як знаряддя психічного суб'єкта – людини, ці засоби, і перш за все мовлення, виявляють свою сутність.

Разом з тим «слово» (мовлення) виникає, за Л. Виготським, в процесі суспільної практики, а значить, є фактом об'єктивної дійсності, незалежним від індивідуальної свідомості людини [63; 66; 67].

Сучасна психологія розглядає мовлення як універсальний засіб спілкування, тобто, як складну і специфічно організовану форму свідомої діяльності, в якій беруть участь два суб'єкти – той, хто формує мовленнєве висловлювання і той, хто сприймає його [93; 112; 120].

Більшість вітчизняних психологів і лінгвістів розглядає мовлення як мовну діяльність, яка виступає або у вигляді цілого акта діяльності (якщо вона має специфічну мотивацію, що не реалізовується іншими видами діяльності), або у вигляді мовленнєвих дій, включених в будь-яку немовну діяльність (Л. Рубінштейн [221-223]; О. Леонтьєв [164-168]; О. Леонтьєв [149-163]; М. Жинкін [99-107]; І. Зимня [119-123] та ін.

На думку О. Леонтьєва, мовленнєва діяльність являє собою специфічний вид діяльності, що не зіставляються безпосередньо з «класичними» видами діяльності, наприклад, з працею або грою. Мовленнєва діяльність у формі окремих мовленнєвих дій обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності. Мовленнєва діяльність як така має місце лише тоді, коли мова самоцінна, коли спонукаючий мотив, який є в її основі, не може бути задоволений іншим способом, окрім мовленнєвого [149; 152].

Найбільш повне і вдале в методичному плані визначення мовленнєвої діяльності було запропоновано відомим вченим-психолінгвістом, проф. І.Зимньою. Нею було відмічено, що мовленнєва діяльність являє собою процес активної, цілеспрямованої, опосередкованою мовою і обумовленої ситуацією

спілкування взаємодію людей між собою. Мовленнєва діяльність може входити в іншу, ширшу діяльність, наприклад суспільно-виробничу (трудова), пізнавальну. Однак вона може бути і самостійною діяльністю; кожен вид мовленнєвої діяльності має своє «професійне втілення», наприклад мовленнєва діяльність говоріння визначає професійну діяльність лектора, письма – письменника тощо [119; 123].

Характеризуючи мовленнєву діяльність, І. Зимня вказує, що мовленнєва діяльність є активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес видачі або прийому сформованої і сформульованої за допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування [119; 120].

Природно, що в цих випадках мовленнєва діяльність розглядається як власне комунікативна, так як і професійна діяльність людей. Вона виступає в якості самостійної, соціально «зафіксованої» діяльності людини». Виходячи з цього положення, І. Зимня робить дуже важливий методичний висновок, який має безпосереднє відношення до методики розвитку мовлення: навчання мовленнєвій діяльності повинно здійснюватися з позиції формування її як самостійної, що володіє всією повнотою своїх характеристик діяльності.

Як і будь-яка інша діяльність людини, мовленнєва діяльність визначається рівневою або фазною будовою. Сама ідея «фазної» будови діяльності належить відомому психологу ХХ століття С. Рубінштейну.

С. Рубінштейн [221; 223] ввів поняття «фазної будови» акту діяльності (в психологічних дослідженнях зустрічається визначення «горизонтальної структури» діяльності, яке протиставляється «вертикальній», ієрархічній структурі мовленнєвої діяльності). Першою фазою або першим етапом діяльності є її мотивація, продуктом якої виступає інтенція (намір) і відповідна установка. Друга фаза акту діяльності – орієнтовні дії. Третя фаза – планування діяльності. Четверта фаза – виконавча, це реалізація плану. Нарешті, остання, п'ята фаза – це фаза контролю.

Характеризуючи фазну будову мовленнєвої діяльності, автори виділяють в своїх працях різну кількість фаз мовленнєвої діяльності. (Так, О. Леонтьєв виділяє п'ять самостійних фаз мовленнєвої діяльності, відомий фахівець в області практичної лінгвістики, автор методики розвитку мовлення учнів загальноосвітньої школи Т. Ладиженська – чотири, І. Зимня – три фази). На наш погляд, модель фазної будови мовленнєвої діяльності, запропонована І. Зимньою [119; 120 і ін.], є більш вдалою і найбільш прийнятною з точки зору методики «мовленнєвої роботи». За І. Зимньою, в структуру мовленнєвої діяльності входять спонукально-мотиваційна, орієнтовно-дослідницька і виконавча фази.

Перша фаза реалізується складною взаємодією потреб, мотивів і цілей діяльності як майбутнього її результату. При цьому основним джерелом діяльності є потреба. Джерелом мовленнєвої діяльності у всіх її видах є комунікативно-пізнавальна потреба і відповідний їй комунікативно-пізнавальний мотив. Ця потреба, знаходячи себе в предметі мовленнєвої діяльності – думки, стає мотивом даної діяльності. Важливим для розуміння природи психологічних процесів, що складають цю фазу мовленнєвої діяльності, є розмежування понять потреба і мотив.

Другу фазу мовленнєвої діяльності становить її орієнтовно-дослідницька (і аналітична) частина, спрямована на дослідження умов реалізації діяльності, остаточне виділення предмета діяльності, розкриття його властивостей і т. ін. Одночасно це фаза планування, програмування і внутрішньої (сислової і мовної) організації мовленнєвої діяльності. Перший (орієнтовно-дослідницький) компонент цієї фази передбачає різнопланове орієнтування суб'єкта мовленнєвої діяльності в умовах здійснення цієї діяльності (перш за все в умовах мовленнєвої комунікації). Він передбачає орієнтацію суб'єкта мовленнєвої діяльності за такими «питаннями»: «з ким», «де», «коли», «протягом якого проміжку часу» буде здійснюватися (або вже відбувається) мовленнєва діяльність. Він же передбачає чітке визначення цілей мовленнєвого спілкування (або власної індивідуальної мовленнєво-мисленнєвої діяльності), а також усвідомлення



(уточнення і «розшифровку») предмета мовленнєвої діяльності (того, що буде предметом обговорення або аналізу, відображеного в мовленнєвій діяльності).

Другий компонент цієї фази заснований на реалізації найважливіших розумових процесів планування і програмування мовленнєвих висловлювань – усвідомлених мовленнєвих дій в рамках мовленнєвої діяльності. Для його характеристики важливо чітко розмежування основних інтелектуальних операцій, що забезпечують мовленнєвий процес. У психології планування розуміється як розумова дія, спрямована на виділення основних етапів діяльності (стосовно мовленнєвої діяльності – мовленнєвих дій, її складових) і визначення послідовності їх реалізації.

У свою чергу, програмування діяльності означає перетворення, розгортання складеного плану в програму діяльності, на основі його деталізації та конкретизації, в процесі чого основні дії (етапи діяльності) співвідносяться зі способом і засобами, а також умовами здійснення діяльності. В якості першого виступають різні види і форми мовлення (форми реалізації мовленнєвої діяльності), а в якості другого – знаки мови.

Третя фаза – виконавча і одночасно регулююча. Ця фаза, яка реалізує мовленнєві висловлювання (або їх сприйняття і розуміння), разом з тим включає операції контролю за здійсненням діяльності та її результатами. Виконавча фаза мовленнєвої діяльності реалізується за рахунок цілого комплексу мовленнєвих дій і операцій, більшість з яких відносять до сенсомоторного рівня породження і сприйняття мовлення (мовнорухові операції, що забезпечують руховий акт мовлення, і операції, які роблять можливим мовнослухове, зокрема, фонематичне сприйняття мови).

Таким чином, розглядаючи звуковимову у процесі розгортання мовленнєвої діяльності, можемо зробити висновок, що вона реалізується на другій і третій фазах: програмувальній і виконавчій.

Психофізіологічні механізми мовленнєвої діяльності в фазі зовнішньої реалізації були свого часу досліджені і проаналізовані видатними вченими

М.Бернштейном [21], П. Анохіним [5]– стосовно процесів звуковимови, а також Л.Чістовіч щодо процесів сприймання мовлення [288].

Проблема психологічних механізмів мовлення була, як відомо, вперше представлена М. Жинкіним в роботі «Механізми мовлення» [100; 107]. М.Жинкін стверджує, що механізм мовлення – це живий механізм, який постійно перебудовується і в нормі постійно удосконалюється. Його формування, перебудова і запуск відбуваються в результаті обміну повідомленнями. Це необхідно і достатньо для того, щоб накопичилися елементи відбору і сформувалася здатність виробляти акт відбору. Компенсація дефектного механізму потребує заміни одних сенсорних і рухових елементів іншими. Але і в цьому останньому випадку формування нового механізму може відбуватися знову-таки в процесі обміну повідомленнями.

Стверджуючи двобічність і компліментарність (взаємодоповнюваність) всіх мовленнєвих механізмів, М. Жинкін включає в їх число велику кількість досить різнорідних процесів і явищ. Всі вони можуть бути представлені деякою ієрархією рівнів. Так, найзагальнішими рівнями цієї ієрархії слугують загальні механізми «прийому і видачі» звукового повідомлення. Це дві комплементарні ланки самого процесу двостороннього мовленнєвого спілкування.

Усередині кожного з цих ланок спілкування, за М. Жинкіним, є такі механізми: а) осмислення в єдності двох комплементарних ланок – аналізу і синтезу, що проявляються по-різному на різних рівнях смислової обробки мовленнєвого матеріалу; б) пам'яті також в єдності двох комплементарних ланок – довготривалої (постійної) і «короткої», короткочасної (оперативної) пам'яті і в) попереджувального синтезу (випереджаючого відображення), який проявляється в об'єднанні, єдності двох елементарних ланок будь-якого відрізка мовленнєвого ланцюга. Як зазначає М. Жинкін, наступні елементи цього ланцюга такою ж мірою впливають на попередні, як ці попередні на наступні. Створюється, дійсно, ціле об'єднання, в якому наступна ланка має бути попереджена попереднім імпульсом для того, щоб ланка не переривалася [100; 102; 107].

Процеси осмислення, утримання в пам'яті, попередження слугують тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких здійснюється дія основного операційного механізму мовлення, що визначається М. Жинкіним як єдність двох ланок: а) складання слів з звуків і б) складання фраз із слів. У кожному з цих ланок також є дві ланки – відбір і складання, – в яких, з одного боку, реалізуються аналіз і синтез, а з іншого – представлені динаміка і статика цих явищ.

Проведений вище короткий аналіз концепції М. Жинкіна показує, що в даний час визначено широке коло основних психологічних механізмів, за допомогою яких здійснюються окремі звукові мовленнєві операції і дії, що визначають ефективність мовленнєвої діяльності в цілому. У той же час сама назва і перерахування всіх рівнів і ланок механізмів мовлення, названих М.Жинкіним, свідчить про те, що це дуже складний процес, тісний контакт ланок якого регулює і реалізує процес звукового вираження думки мовцем.

### **1.1.3. Дослідження звуковимови у контексті історичної генези уявлень щодо співвідношення мислення і мови**

Згідно з класичною позицією, започаткованою Аристотелем, мислення первинне по відношенню до мови і різні мови розвиваються для того, щоб виражати ідеї. Прибічники протилежної точки зору стверджують, що логічне і послідовне мислення можливе лише завдяки мові. Однак в руслі обох підходів постає питання про точне визначення характеру взаємодії між лінгвістичною формою, в якій виражаються ідеї, і тією формою, в якій вони зберігаються в свідомості.

Теорія біхевіоризму вважала, що свідомість не можливо дослідити, а деякі її представники вважали, що мислення – це лише інтерналізоване мовлення. Вони посилалися на електричну активність, що реєструється в м'язах горла в процесі мислення і є, на їх думку, свого роду субвокалізацією. В ході відомого експерименту дане припущення було піддано сумнівам: досліджуваному

тимчасово паралізували м'язову систему за допомогою отрути кураре; тим не менш, пізніше він повідомив, що міг думати і вирішувати задачі. Таким чином, на думку біхевіористів, звуковимова відіграла провідну роль у процесі не лише мовлення, а й мислення, що підтверджувалося експериментальними даними м'язової активності у горлі як при породженні, так і сприйманні зовнішнього мовлення, а також при активізації мисленнєвих процесів у процесі розв'язання задач.

Питання звуковимови у контексті співвідношення мислення і мови суттєве для теорій, що пояснюють вплив когнітивного розвитку дитини на процес засвоєння мовлення. Висунуті наступні точки зору:

- когнітивна діяльність стимулює розвиток мови. Ж. Піаже вважав, що розвиток мови визначається етапами засвоєння когнітивних концептів. Наприклад, дитина не може сказати, що предмета немає (чашки немає), не засвоївши поняття перманентного об'єкта;

- мова і когнітивна діяльність взаємообумовлені. На думку Л. Виготського, на ранньому етапі мовлення і мислення не пов'язані між собою. Однак починаючи з дворічного віку, домовне мислення (схеми, дії, образи) вступає у взаємодію з інтелектуальною мовою (для якої характерне відношення до слова як властивості речі). Поступово мислення стає мовленнєвим, а мовлення – інтелектуальним. Важливу роль відіграє егоцентричне мовлення, яке виконує дві функції: внутрішню – функцію контролю і організації власних думок і зовнішню – функцію передачі цих думок іншим. Ці функції залишаються мало диференційованими приблизно до семирічного віку, коли дитина починає проводити чітко розрізнення між спілкуванням з іншими та думками для себе. Егоцентричне мовлення має чітко виражену звуковимову і у сукупності лексичних одиниць і граматичних конструкцій слугує важливим етапом розвитку екстернального зовнішнього мовлення;

- мовлення не залежить від когнітивної діяльності, однак тісно з нею пов'язане. Це фундаментальне положення для Н. Хомського та інших вчених, які стверджують, що мовлення – це автономна вроджена здатність людини, яка

розвивається незалежно від інтелектуальних можливостей людини [276; 277]. При цьому у теорії Н. Хомського провідна роль надавалася лише універсальній граматиці, а звуковимова відходила на інший план. Водночас вчений визначав звуковимову як необхідну складову мовленнєвої здатності людини, що забезпечує згодом її активність;

- структура думки впливає на формування структури мовлення. Н. Хомський, вважає, що мовленнєвий і когнітивний розвиток відбувається самостійно. Однак, на його думку, мовлення накладається на абстрактний код мислення – менталізм. При цьому вчений також надає перевагу граматиці над звуковимовою.

Проблема взаємовідношення мислення і мовлення також пов'язана з питанням про те, як людина сприймає оточуючий світ. Чи розчленовує фізичний світ на природні категорії, які без труднощів сприймаються всіма людьми (позиція реалізму)? Або людина сприймає світ крізь призму категорій мови (позиція конструктивізму)? Згідно з позицією лінгвістичного детермінізму, особливості мови визначають образ думок і сприймання оточуючого світу. Дана теорія була поставлена під сумнів в результаті крос-мовного дослідження системи кольоропозначення. Хоча в різних мовах кольоровий спектр членується по-різному, виявилось, що фокальні зони (прототипи) тих чи інших кольорів не тільки різняться носіями однієї мови, але однакові у носіїв різних мов [318].

Дослідження впливу звуковимови на сприймання навколишнього світу у руслі теорії лінгвістичної відносності, засвідчили, що безпосереднього впливу не існує. Водночас, в інших дослідженнях були зроблені спроби встановити, чи впливають особливості граматики мови на формування концептів. Згідно з деякими даними, носіям китайської мови важче обробляти конфактуальні висловлювання (Якби я був багатий, я б купив літак), ніж носіям інших мов. Однак важко сказати, чи пов'язано це з особливостями мови або ж з відмінностями в культурі та освіті. Більше того у контексті цієї теорії вважається, що багато лексичних одиниць мають таку звукобудову, яка відображає сутність предмета, позначеного словом, наприклад, бджола, в українській мові.

Таким чином, результати аналізу літератури дали змогу дійти таких теоретичних узагальнень:

- Звуковимова – це процес породження звуків мовлення, які зумовлюється узгодженою роботою трьох відділів периферійного мовленнєвого апарату: дихального, голосоутворювального і артикуляційного, регулюється з боку центральної нервової системи. Звуковимова слугує основою мовленнєвої діяльності особистості у розгортанні її горизонтальної і ієрархічної будови, оскільки визначає ефективне сприймання і породження мовлення та впливає на ефективність продуктивних видів мовленнєвої діяльності: читання та говоріння.

Звуковимова як основа індивідуального мовлення вивчається у контексті фонологічної пам'яті, фонологічної петлі, фонологічної репрезентації, фонологічного розвитку, фонологічного чуття. Фонологічна петля або артикуляційна петля пов'язана з обробкою звукової або фонологічної інформації. Фонологічна робоча пам'ять є частиною загальної робочої пам'яті, яка утримує і відтворює сигнали у фонологічній формі. Обсяг фонологічної пам'яті відіграє вирішальну роль при оволодінні як рідною, так і іноземною мовами. Ядром фонологічної пам'яті є фонологічна петля, яка забезпечує артикуляційне повторення, що впливає на збереження фонологічної інформації та її передачу у довготривалу пам'ять і перекодування інформації у довготривалу фонологічну форму. Фонологічна репрезентація – це ментальна репрезентація фонем, характерна для тієї чи іншої мови, або фонологічних форм слів мови, яка дозволяє людині їх ідентифікувати і вимовляти. Фонологічний розвиток – це специфічна мовленнєва дія, яка спрямована на переробку та відтворення мовленнєвої інформації за допомогою системи мовних знаків. Фонологічне чуття – це вроджена здатність особи володіти звуковимовою.

Розвиток звуковимови має універсальний характер і не залежить від тієї мови, якою оволодіває особа. Людина як носій будь-якої мови оволодіває, передусім, тими звуками, які є найпростішими з позиції будови фізіологічного мовленнєвого апарату.

Дослідження звуковимови слід здійснювати з позиції усєї сукупності мовленнєвих механізмів, яких характеризує одночасна дискретність і компліментарність як при породженні, так і сприйманні мовлення, враховуючи горизонтальність (фазність) і вертикальність останнього.

## **1.2. Вплив особливостей звуковимови на сприймання і породження індивідуального мовлення**

Повноцінне мовлення є необхідною умовою становлення і функціонування людини, формування її особистості. Різноманітні мовленнєві девіації різного походження призводять до відхилень у пізнавальній і емоційно-вольовій сфері, до деформацій у розвитку особистості.

На даний момент різні мовленнєві девіації мають значне поширення в усьому світі. Так, на сучасному етапі дослідники відмічають стрімке зростання мовленнєвої девіації в силу безлічі шкідливих біологічних і соціальних причин [170; 215]. Вивчення складних етіологічних чинників, патогенезу, психологічних особливостей осіб з недоліками звуковимови роблять проблему вдосконалення підготовки психологів соціально значимою і актуальною. У цій підготовці важливе значення має оволодіння основами прикладної психології.

Для оптимізації психологічної допомоги необхідні знання про психологічні особливості осіб з відхиленнями в мовленні. Результати сучасних психолінгвістичних досліджень вказують на те, що не існує мовленнєвих недоліків, при яких, внаслідок міжсистемних зв'язків, не відзначалися б інші психологічні порушення. Разом вони утворюють складний психологічний профіль відхилень в психічному розвитку, в структурі якого одним з провідних синдромів є мовленнєві відхилення.

Тому в даний час психологічні факультети повинні готувати багатопрофільних фахівців, які одночасно володіють як основами психології мовлення, так і навичками психодіагностики та психокорекції, організації

спеціальних умов навчання і виховання осіб з особливостями мовленнєвої поведінки.

Фахівець в області психології зараз повинен володіти:

- умінням проводити психолого-педагогічне обстеження для визначення процесу психічного розвитку особистості;
- методами диференціальної діагностики для визначення типу порушень у мовленнєвій поведінці;
- способами психологічного консультування дітей і дорослих з відхиленнями у мовленнєвому розвитку, їх батьків і педагогів з проблем навчання, розвитку, професійного самовизначення;
- методами психопрофілактичної роботи на створення сприятливого психологічного клімату в освітньому закладі, сім'ї;
- вміннями та прийомами навчання дітей з відхиленнями у мовленні навчальним предметам в загальноосвітніх та корекційних установах;
- методиками, що дозволяють підвищувати психологічну і комунікативну культуру особистості.

Видами професійної діяльності фахівця у галузі психології мовлення є навчальна, освітня, виховна, корекційно-розвивальна, діагностико-аналітична, культурно-просвітницька, науково-методична робота.

Стає абсолютно очевидним, що, хоча мовленнєвий матеріал (тексти, висловлювання) досить широко включений в психологічні дослідження різних шкіл і напрямків, саме мовлення як специфічно людська форма вираження думок, почуттів, волевиявлень за допомогою мови, а тим більше процес розуміння, інтерпретації сприйманого усного або письмового повідомлення, не слугують повною мірою ще як предмет власне психологічного аналізу. Однак відзначимо це спеціально, що як об'єкт спостереження, реєстрації та аналізу як показника розумового розвитку особи [28; 59; 98; 148; 195] і показника різного роду мозкових або психічних розладів мовлення (мова) вивчалися вже з XIX століття.

Більш точно можна сказати, що самостійним предметом загальнопсихологічного дослідження мовлення стає в 30-ті роки з появою



фундаментальної роботи Л. Виготського «Мислення і мовлення» в нашій країні і роботи К. Бюлера і А. Гардінера «Теорія мови і мовлення» в США. Якщо в роботах А. Гардінера було тільки поставлене важливе для психології мовлення питання про компонентний склад мовленнєвої ситуації і самого процесу спілкування, то в роботі Л. Виготського, що отримала широкий світовий резонанс, вперше був досліджений мовленнєвий поліморфізм, функціональна диференціація мовлення, психологічна природа письмового та внутрішнього мовлення, процеси породження мовленнєвого висловлювання, його внутрішня – смислова і зовнішня – фізична сторона в загальному контексті діяльності і спілкування людини. Саме тому розроблений в подальшому в радянській психології підхід до мовлення як до явища, яке корелює зі свідомістю в цілому і яке пов'язане з предметно-практичною діяльністю і свідомістю людей [64; 152; 216], виявився своєчасним і продуктивним для психологічної науки. Він дозволив дослідити мовлення в загальній структурі особистості, в процесі діяльності та спілкування, створивши основу для інтерпретації його самого як своєрідної діяльності.

У той же час в середині ХХ століття на загальному тлі тенденцій інтеграції знання, що формуються в світовій науці, мовлення стає об'єктом не тільки психологічного вивчення, а й нових комплексних інтеграційних галузей – психолінгвістики, психосемантики, психоакустики, нейролінгвістики, семіосоціопсихології і т. ін. Мовлення починає виступати як багатовимірний об'єкт вивчення, тісно пов'язаний із вивченням особистості в цілому – її інтелектуальної, трудової та комунікативної діяльності в групі.

Природно, що для становлення мовлення як предмета психологічного дослідження і продуктивності його подальшого вивчення принципово важливим є чітке (експліцитне) визначення тих його характеристик, в яких найбільш повно виявляються методологічні основи наукового знання.

На рівні сучасних уявлень про психологічну природу говоріння можна виділити принаймні три лінії а) лінія словесно-артикуляційної стереотипії; б) лінія лінгвістичних зобов'язань, що відносяться як до лінгвістичної ймовірності

поєднання слів, так і до реалізації розгортання граматичних правил, що визначають, зокрема, глибину фраз, і в) лінія смислових зобов'язань розкриття задуму, що виявляються на відрізках висловлювання більших, ніж речення.

В словесно артикуляційній стереотипії попереджуючий синтез проявляється в характері самих артикуляційних рухів і в характері інтонаційного оформлення слова. Попереджуючий синтез артикуляційних рухів в межах слова чітко виявляється у взаємовпливі і взаємопроникненні спектральних, тобто фізичних, які визначають тембр звучання характеристик сусідніх звуків. Це є наслідком їх щодо одночасної артикуляції, або коартикуляції. Так, було показано, що спектральні характеристики одного і того ж приголосного звуку істотно змінюються в залежності від подальшого голосного звуку, аж до того, що за своїми фізичними характеристиками ці позиційні варіанти можуть розглядатися як різні звуки. Цей факт, простежується на різній вимові звуку [с] в словах «сіль», «село» або «сила». Таким чином, звук вимовляється коректно лише при передбаченні наступних артикулем у момент вимови.

Розкриваючи психофізіологічний механізм попереджувального синтезу на рівні словесного стереотипу (регульованого механізмом розподілу на склади), коартикуляція обґрунтовується тим, що вона необхідна для подолання інертності вимовного апарату, що вимагає часу на запуск і відключення. Тобто, проголошення будь-якого звуку чи стилю можливо тільки при своєчасній іннервації однієї артикулеми і перемиканні артикуляторного апарату на наступні.

Згадавши, що артикуляційна програма і тонічна (прихована м'язова) артикуляційна активність виникають одночасно з актуалізацією просторово-понятійної схеми в процесі формування і формулювання думки, зупинимося на розгляді особливостей організації артикуляційної програми як ідеального втілення рівня сенс-виразів, що реалізується. При цьому слід зазначити, що питання про те, що таке артикуляційна програма і чому (словам, реченням, частинам речення) вона повинна відповідати, є досить складним. У своєму аналізі ми виходимо з того, що, будучи заданою вже на рівні смисловираження,

артикуляційна програма повинна відповідати смисловій одиниці цього рівня – синтагмі [19; 20; 226; 236; 262].

Артикуляційна програма являє собою складну систему організації довільної мовленнєвої дії. По-перше, в артикуляційній програмі говоріння реалізується спільний принцип ритмічної організації послідовності рухів, які чергуються, зокрема, складових. Ритмічна послідовність команд може вироблятися автоматично за рахунок генератора, який повністю знаходиться усередині центральної нервової системи. При цьому склад розуміється як «основна одиниця» виголошення, «вимовна одиниця», «артикуляційний комплекс».

По-друге, організацію артикуляційної програми того, хто говорить, визначає організація його дихання. Тоді як артикуляція кожного слова супроводжується окремим дихальним поштовхом. Тобто, поняття дихальної групи, що є базовим для інтонаційного оформлення висловлювання, відноситься до організації цілого неемфатичного стверджувального речення. І саме ця організація артикуляційної активності позначається як архетипово нормальна «дихальна група». Очевидно, що різниця у визначенні «дихальної групи» різними авторами свідчить про те, що і всередині самої її організації можуть бути виділені ієрархічні рівні, які враховуються артикуляційною програмою.

Таким чином, загальний рівень реалізації мовленнєвого продукування може бути представлений ієрархією: артикуляційна програма – артикуляційні команди складу – організація внутрішклавових рухів.

На завершення підкреслимо необхідність врахування особливостей взаємодії трьох систем породження мовного сигналу (енергетичної, генераторної і резонаторної), а також організації самої артикуляційної програми для всіх рівнів її реалізації – звуку, складу, слова, синтагми. В силу того що артикуляційна програма передбачає організацію дихання, ритміко-мелодійного і паузального оформлення, специфічних для кожного даної мови, то і навчання фонетичному оформленню необхідно починати з попереднього відпрацювання дихання, ритму, мелодійного малюнка кожного з вхідних в фонаційний механізм ланок.

У 1930-ті роки під впливом ідей Л. Виготського [63; 66] в психології докорінно змінюються теоретичні уявлення про походження і будову вищих психічних функцій людини. Стверджується положення про соціально обумовлену природу вищих форм психічної діяльності, їх прижиттєве формування та опосередкування системної будови. Експериментально доведено, що в опосередкуванні психічних процесів провідна роль належить мовленню.

Ці теоретичні положення в наступні роки послуговували основою багатьох досліджень, спрямованих на вивчення формування мовлення, мислення, сприйняття, пам'яті та інших психічних процесів дітей з нормальною та неправильною вимовою. Так, серед фундаментальних напрямків, в рамках яких отримали розвиток теоретичні уявлення Л. Виготського, значуще місце займає наукова концепція Р. Левіної. Одне з перших досліджень Р. Левіної (1936) присвячене вивченню закономірностей розвитку словесних значень у дітей з ЗНМ (загальним недорозвитком мовлення). Вона виявила специфічні особливості «автономного мовлення» і психологічні структурно-динамічні закономірності виникнення і розвитку словесних значень у дітей з ЗНМ, показавши, що значення слова в «автономному мовленні» містить у собі узагальнене, але ще не розчленоване, злите сприйняття цілої групи предметів, пов'язаних приналежністю до загальної ситуації.

Розглядаючи особливості психічної діяльності дітей, з урахуванням психологічних критеріїв, Р. Левіна виділяє 4 типові групи дітей із порушенням мовлення:

- діти з порушенням слухового (фонематичного) сприйняття;
- діти з порушенням зорового (предметного) сприйняття;
- діти з порушенням психічної активності;
- діти з порушенням просторових уявлень.

Патогенетичний принцип, який був узятий за основу виділення чотирьох груп дітей з ЗНМ, дозволив виявити первинну недостатність тієї чи іншої ланки мовленнєвої діяльності. Використання системного аналізу привело до виділення різних за структурою первинних і вторинних дефектів у дітей з ЗНМ. Р. Левіна

[145] показала, що первинне домінування недостатності, в тій чи іншій ланці (акустичній, зорово-просторовій, мотиваційній) закономірно визначає особливості не тільки мовленнєвих девіацій, але й характер затримки в розвитку пізнавальної сфери.

Так, порушення акустичного сприйняття закономірно обумовлюють не тільки специфічні відхилення в імпресивному і експресивному мовленні, але й недостатність тих форм пізнавальної діяльності, які забезпечуються участю слухомовленнєвого сприйняття (мовнослухова пам'ять, увага, сприйняття тексту на слух і його розуміння та ін.) У той же час у них первинно збереженими є мотивація, зорово-просторові функції, зорова пам'ять, конструктивна діяльність.

Основні положення і висновки дослідження Р. Левіної, що стосуються самого методу системного аналізу недорозвинення мовленнєвих і недостатності пізнавальних процесів, і до теперішнього часу мають першорядне диференційно-діагностичне значення. На її думку, розкриття зв'язку між мовленнєвими девіаціями і іншими сторонами психічної діяльності розширює можливості, які і допомагають знайти шляхи корекції відхилень психічних процесів, які обумовлюють або посилюють мовленнєве відхилення. Поряд із безпосереднім виправленням мовлення, відкривається можливість впливу на ті або інші особливості психіки, які прямо або побічно заважають нормальній мовленнєвій діяльності. У зв'язку з цим автор ставить питання про корекційно-виховну роботу в психології та рекомендує при корекції мовленнєвих девіацій використовувати вправи, що нормалізують ті чи інші відхилення в області аналізаторної, аналітико-синтетичної, а також регуляторної діяльності.

Завдяки роботам Р. Левіної, до початку 70-х років ХХ століття актуальність теоретичних і практичних розробок психологічної спрямованості у відношенні дітей з особливостями мовлення стає очевидною, оскільки без глибокого знання психологічних особливостей дітей з неправильною вимовою, без знання компенсаторних можливостей вищих психічних функцій неможливе створення ефективних засобів навчання і виховання дітей.

Однак аналіз спеціальної літератури цього періоду показує, що в 70-і роки дана проблема з психолого-педагогічних позицій розроблялась мало. Так, автори більшості досліджень спеціалісти медичного профілю [147; 175; 229]. Зміст їх наукових розробок спрямований, в основному, на подальше вивчення питання про взаємозв'язок мовлення і інших психічних процесів.

У 80-ті роки ХХ століття проблема співвідношення мовлення і мислення продовжує розроблятися, однак, більшою мірою в психолінгвістичній площині в рамках когнітивного підходу [58; 246; 286]. Актуальні питання, які стосуються когнітивної бази мовлення і впливу інтелекту на розвиток і формування мовленнєвих здібностей, а також питання про співвідношення мовленнєвих і немовленнєвих компонентів у структурі мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Підкреслюється, що у одних дітей має місце несформованість цільових установок при збереженні операційних можливостей, у інших – недоліки в операційній ланці діяльності при наявності достатньо стійкої мотивації.

Таким чином, тільки до кінця 80-х років ХХ століття починається практична реалізація диференційованого підходу до вивчення пізнавальної діяльності дітей з особливостями мовлення.

Слід зауважити, що до середини 90-х років ХХ століття психологічні дослідження в галузі вивчення дітей з особливостями мовлення виконувалися в основному в контексті логопедичної науки, передуючи виокремленню самостійного інтегративного напрямку у психолінгвістиці.

Вивчення особливостей формування вищих психічних функцій при мовленнєвому відхиленні є пріоритетним аспектом і в науково-дослідних роботах за даним напрямком у другій половині 90-х років. Ці дослідження збагатили теоретичну базу психології, розширили диференційно-діагностичні критерії провідного мовленнєвого порушення від подібних за зовнішніми проявами станів, сприяли розробці низки діагностичних та психокорекційних технологій.

На думку Л. Волкової [170], назріла необхідність розробки психологічної класифікації осіб з особливостями мовлення з позиції надання їм психологічної

допомоги. Наявність такої типології дозволить розробляти психологічні технології найбільш відповідні до особливостей таких людей.

Таким чином, результати аналізу літератури дали змогу дійти таких провідних теоретичних узагальнень щодо особливостей звуковимови у контексті цілісного мовлення. Порушення у звуковимові супроводжуються іншими розладами психічних процесів, які беруть активну участь у функціонуванні мовлення. Переважна більшість існуючих досліджень присвячена вивченню взаємозв'язку звуковимови із пізнавальними процесами, а також обумовленості мовленнєвих девіацій різними порушеннями у зоровому чи слуховому сприйманні і різних форм психічної активності. Водночас недостатнім є вивчення звуковимови у контексті емоційно-психічних станів особистості. Вважаємо, що ґрунтовне вивчення особливостей звуковимови дасть змогу виявити не лише її зв'язок із формуванням індивідуальної когнітивної та мовної картини світу, а й емоційно-психічними станами особистості, які мають взаємний вплив одне на одне.

### **1.3. Причини виникнення особливостей звуковимови та їх вплив на мовленнєву поведінку особистості**

Проблема етіології виникнення особливостей мовлення в цілому і звуковимови зокрема, пройшла той же шлях історичного розвитку, що і загальне вчення про причини виникнення хворобливих станів.

Ще в давні часи грецький філософ і лікар Гіппократ (460-377 рр. до н.е.) бачив причину ряду мовленнєвих особливостей, зокрема заїкання, в ураженні мозку.

Інший грецький філософ Аристотель (384-322 рр. до н.е.), пов'язуючи процеси мовоутворення з анатомічною будовою периферійного мовленнєвого апарату, вбачав причини мовленнєвих особливостей у порушеннях останнього.

Таким чином, вже в дослідженнях античних вчених намітилося два напрямки в розумінні причин виникнення мовленнєвих особливостей. Перший з

них, що виходив від Гіппократа, провідну роль у виникненні мовленнєвих особливостей надавав ураженням головного мозку, другий, що бере початок від Аристотеля, – порушенням периферійного мовленнєвого апарату. На наступних етапах вивчення причин мовленнєвих особливостей збереглися ці дві точки зору.

Найбільш інтенсивно питання причин виникнення мовленнєвих особливостей почали розроблятися з 20-х років минулого століття. У ці роки дослідники робили перші спроби класифікації мовленнєвих особливостей в залежності від причин їх виникнення.

Мовлення є засобом спілкування людей і формою людського мислення. Розрізняють зовнішнє і внутрішнє мовлення. Різновидами зовнішнього мовлення є усне і письмове мовлення. Егоцентричне мовлення є проміжним етапом розвитку мовлення дитини між зовнішнім і внутрішнім мовленням. На думку М. Жинкіна, з позиції механізмів мовленнєвої діяльності внутрішнє мовлення – це мовленнєво-мисленнєвий механізм, який є транслятором для взаємного розуміння і реалізується через універсальний предметний код [105; 107]. За М.Жинкіним, розуміти слід не мовлення, а дійсність, яку воно відображає. Описуючи універсально-предметний код як важливий синтезуючий механізм, що поєднує мислення і мовлення, вчений не применшує ваги звуковимови, розглядаючи її як важливий механізм кодування і декодування повідомлення. Відомий психолінгвіст І. Зимня, вважає, що звуковимова є таким самим важливим мовленнєвим механізмом, як і механізм логіки і предметної співвіднесеності, механізми внутрішнього оформлення висловлювання [120; 122]. Звуковимова регулюється механізмом зовнішнього оформлення через функціонування фонаційних механізмів.

Мовлення не є природженою здатністю людини. Воно формується поступово разом з розвитком людини. Для нормального становлення мовлення людини необхідно, щоб кора головного мозку досягла певної зрілості, а органи чуття були достатньо розвинені. Особливо важливий для формування мовлення є розвиток мовнослухового і мовнорухового аналізаторів. Звуковимовна система повністю оформлюється до 6 років розвитку людини.



Як зазначалося вище, звуковимова – це процес утворення мовленнєвих звуків, здійснюваний енергетичним (дихальним), генераторним (голосоутворюючим) і резонаторним (звукоутворюючим) відділами мовленнєвого апарату при регуляції з боку центральної нервової системи.

Всі вищеперелічені чинники значною мірою залежать від навколишнього середовища. Тобто, при несприятливих умовах розвитку людини, які стимулюють розвиток рухів і мовлення, затримується фізичний і психічний розвиток даної особи.

Велике значення для розвитку мовлення має психофізіологічне здоров'я особи, тобто стан вищої нервової діяльності, вищих психічних процесів, а також соматичний стан.

Як зазначає Т. Філічова [265] профілактика відхилень у звуковимові зводиться до правильного виховання мовлення особи в період його формування. В галузь патопсихолінгвістики потрапляють випадки, що залежать від неправильного мовленнєвого виховання (неправильна вимова маленької дитини не виправляється, а іноді навіть культивується), від неправильної або іноземної вимови оточуючих, а також випадки, пов'язані з підвищеною збудливістю або деякою відсталістю дитини, що заважає утворенню тонких диференціювань у мовленні як моторного, так і сенсорного характеру.

У завдання профілактики відхилень у звуковимові входять раннє виявлення та рання реабілітація осіб із мовленнєвими особливостями, а також активна пропаганда психолого-педагогічних і санітарно-гігієнічних знань серед населення для ефективної профілактики порушень звуковимови.

При психологічному обстеженні осіб насамперед необхідно детально вивчити будову і рухливість органів артикуляційного апарату. Потім ретельно обстежити стан звуковимови, важливо з'ясувати стан фонематичного сприйняття [265; 303]. Обстеження артикуляційного апарату починається з перевірки всіх його органів: губ, язика, зубів, щелеп, піднебіння. При цьому фахівець відзначає, чи немає відхилень у будові артикуляційного апарату, чи відповідає вона нормі.

Далі перевіряється рухливість органів артикуляційного апарату. Особі пропонують виконати різні завдання із дотриманням мовленнєвої інструкції, при цьому фахівець відзначає свободу і швидкість рухів органів артикуляційного апарату, їх плавність, а також наскільки легко здійснюється перехід від одного руху до іншого.

В результаті обстеження повинно бути виявлено вміння особи вимовляти той чи інший звук ізольовано і використовувати його в самотійному мовленні. При цьому слід відзначати недоліки звуковимови: заміну, змішання, спотворення чи відсутність звуку як ізольовано, так і в словах та фразах. Також досліджується як людина вимовляє слова різної складової структури, тобто, чи існують перестановки або випадання звуків. Для обстеження вимови звуків у словах необхідний набір спеціальних ілюстрацій. Після перевірки стану звуковимови необхідно з'ясувати, як людина сприймає звуки на слух, як розрізняє.

Умовами нормального, своєчасного і правильного мовленнєвого розвитку особи є її психічне і соматичне здоров'я, нормальні розумові здібності, слух і зір, достатня психічна активність, потреба в мовленнєвому спілкуванні, повноцінне мовленнєве оточення.

Існують такі причини неправильної звуковимови [14; 73; 170; 267]:

- органічні (вражається центральний або периферійний відділи мовленнєвого аналізатора: неправильна будова зубів, короткий язик тощо);
- функціональні або психогенні (порушення нейродинаміки);
- соціально-психологічні причини.

Мовлення, будучи унікальною здатністю, яка притаманна тільки людині, пов'язана з процесами мислення і забезпечує спілкування з допомогою тієї або іншої мови. Мозкова організація мовленнєвих функцій стала предметом різностороннього вивчення клініцистів, нейрофізіологів і психологів, починаючи з середини XIX ст. Перші повідомлення про механізми мовлення з'явилися в працях П. Брока (1861) і К. Верніке (1873). Подальше вивчення ділянок різних зон кори в забезпеченні мовленнєвої діяльності дало можливість вважати, що моторні функції локалізуються в задніх відділах лобової звивини лівої півкулі (у

правшів) головного мозку (центр Брока), а сенсорна сторона мовлення — в лівій задній скроневій звивині (центр Верніке). Організація мовленнєвої функції різносторонньо освітлена О. Р. Лурією в «Основах нейропсихології» [175].

Він, також, вважає, що різні види і форми мовлення будуються за специфічними закономірностями (наприклад, розмовне мовлення припускає значні відхилення від граматичної системи мови, особливе місце займає логічне і тим більше художнє мовлення).

М. Гамезо, М. Матюхіна, Т. Михальчик розрізняють мовленнєву діяльність за ступенем довільності (активна і реактивна), за ступенем складності (мовлення-називання, комунікативне мовлення), за ступенем попереднього планування (монологічне мовлення, що вимагає складної структурної організації і попереднього планування та діалогічне мовлення) [72; 73; 190].

Неправильна звуковимова є наслідком пошкодження периферійних і центральних відділів слухового, зорового, рухового аналізаторів. При пошкодженні периферійних відділів слухового аналізатора страждає сприйняття усного мовлення, що є причиною виникнення сенсорної афазії (або алалії), при цьому порушується фонемний слух. Пошкодження різних відділів зорового аналізатора супроводжується порушенням сприйняття письмового мовлення. Порушення моторних зон рухового аналізатора приводить до недоліків звуковимови, оскільки страждають рухомі органи артикуляції (язик, губи, м'яке піднебіння) і статичні (тверде піднебіння), а також органи голосоутворення і дихання (голосові зв'язки, гортань, легені, бронхи, трахея, діафрагма). Все перераховане в літературі часто позначається як периферійний відділ мовнорухового аналізатора.

До теперішнього часу напрацьована достатня теоретична база для розуміння місця і ролі мови і мовлення в житті людини, для розуміння особливостей розвитку мовлення в онтогенезі. На основі досліджень робіт цілої плеяди психологів, педагогів, психолінгвістів, дефектологів (Л. Виготський, О.Леонтьєв, А. Запорожець, О. Ушакова, М. Хватцев і багато ін.) сформульовані закономірності розвитку мовлення в нормі і патології [66; 167; 201; 213]. Для

розробки адекватних шляхів і методів подолання порушень мовлення, чіткої диференціальної діагностики, потрібно вирішення проблеми розуміння причин мовленнєвих особливостей. Основу для вивчення етіології мовленнєвих особливостей склали еволюційно-динамічний підхід і принцип діалектичної єдності біологічного і соціального в розвитку мовлення.

Серед причин виникнення особливостей мовлення (за М. Хватцевим) можна виділити:

- погіршення екологічної обстановки;
- йодо- і фтор-дефіцитність;
- збільшення числа патологій вагітності;
- збільшення кількості родових травм;
- ослаблення здоров'я дітей і зростання дитячої захворюваності;
- різні соціальні причини [264; 270].

Хотілося б окремо зупинитися на соціальних причинах появи неправильної звуковимови. Перш за все слід зазначити зниження рівня мовленнєвої культури суспільства в цілому. Неправильне мовленнєве оточення і виховання є однією з причин виникнення в осіб неправильної звуковимови (за типом спотворення). При такому стані речей особа не в змозі сприйняти мовленнєву норму рідної мови, у неї формується неправильне або неточне сприйняття мовленнєвих звуків. А це, у свою чергу, призводить до появи неправильної звуковимови, зокрема дислалії (порушення звуковимови при нормальному слухові та збереженій іннервації мовленнєвого апарату).

За даними досліджень Г. Чиркиної, Л. Волкової, С. Шаховскої [170; 203; 297] порушення звукової культури мовлення надалі можуть спричинити за собою цілу низку вторинних порушень мовлення: недорозвинення фонемного слуху, затримка формування навиків звукового, складового і буквеного аналізу слів, збіднення словника, порушення граматичної будови рідного мовлення. Будь-яке порушення мовлення в тому або іншому ступені відображається на діяльності і поведінці особи в цілому.

Також розвиток мовлення затримується і порушується за несприятливих умов: відсутність емоційного позитивного оточення, зайвий шум, психічні травми, тривала психотравмуюча ситуація в сім'ї. Це призводить до виникнення мутизму, невротичного заїкання.

Провідними психологами Л. Виготським, О. Лурією, В. Лубовським мовленню надається велике значення в регуляції поведінки, підкреслюється онтогенетичний ранній вплив мовлення як регулятора поведінки

За даними О. Лурії, перехід до внутрішньої словесної регуляції (внутрішнього мовлення) починається тоді, коли особа спроможна узагальнити зв'язок сигналів і своїх дій у відповідь [175; 178]. Порушення словесної регуляції і вербалізації він розглядає як загальну закономірність аномального розвитку психіки. Це означає, що у осіб з різними відхиленнями у розвитку словесна регуляція дій і поведінки виявляється недостатньою. Діяльність багатьох із цих людей не завжди цілеспрямована, іноді – імпульсивна, вони насилу і не відразу підкоряються словесним інструкціям, у них часто відмічається рухова розгальмованість

Таким чином, будь-яке загальне або нервово-психічне захворювання у перші роки життя супроводжується порушенням мовленнєвого розвитку. Тому розмежовуються дефекти формування і дефекти сформованого мовлення, вважаючи 3-річний вік їх умовним підрозділом.

У виникненні особливостей звуковимови значна роль належить екзогенно-органічним чинникам, які виявляються у несприятливих діях на центральну нервову систему і на весь організм в цілому інфекцій, інтоксикацій, травм. Залежно від часу дії цих чинників виділяють внутріутробну, або перинатальну, натальну і постнатальну патологію [203; 246; 265].

Провідне місце в перинатальній патології займають асфіксія і родова травма, кисневе голодування і внутрічерепний крововилив, які призводять до загибелі нервових клітин, при цьому можуть захоплювати і мовленнєві зони головного мозку, що спричиняє за собою порушення кіркового генезу — алалію.

У недоношених дітей в результаті слабкості судинних кліток внутрічерепні крововиливи виникають особливо легко.

Якщо ураження мозку локалізоване в області структур мовнорухового механізму, то виникає дизартрія (порушення вимовної сторони мовлення, яке виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи).

При імунологічній несумісності крові матері і плоду, коли антитіла викликають розпад еритроцитів плоду і виділяється токсичний непрямий білірубін, відбувається ураження кіркових відділів, слухових ядер. Це може приводити до специфічних порушень звуковимовної сторони мовлення у поєднанні з порушеннями слуху.

При внутріутробних ураженнях мозку відмічаються найважчі мовленнєві відхилення. Вони часто поєднуються з іншими недоліками: слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелекту. Внутріутробні ураження мозку з'являються внаслідок захворювання матері під час вагітності: краснуха, цитомегалія, токсоплазмоз, вірусні інфекції.

Найважчі захворювання відмічаються в першому триместрі вагітності, а також під час всього періоду ембріогенезу, тобто від 4 тижнів до 4 місяців. На пізніх стадіях вагітності патологічні дії не викликають важких відхилень в розвитку, а призводять до затримки дозрівання нервової системи, до порушення мієлінізації її структури.

У першому випадку спостерігається асиметрія черепа, аномалії піднебіння (високе «готичне», сплющення, роздвоєна губа, відкрита ринолалія, мікрогнатія, прогнатія).

Порушення внутріутробного розвитку плоду — ембріопатія часто пов'язана з вірусними інфекціями, лікарськими препаратами, радіацією, алкоголізмом, курінням.

Токсикоз вагітності, недоношеність, нетривала асфіксія викликають мінімальні органічні ураження мозку. При цьому яскраво виражена вікова незрілість вищих коркових функцій. Це спричиняє за собою своєрідне

відставання в розвитку мовлення, розгальмованість, моторні порушення, недостатність уваги, пам'яті, просторово-часових уявлень і ін.

Абсолютна більшість дітей з особливостями мовлення мають в анамнезі родову травму – асфіксію новонароджених. Основне ураження мозку при асфіксії включає вогнищевий некроз нервових клітин, поразка парасагітальних відділів кори, базальних гангліїв і таламуса. Внаслідок коливань артеріального тиску і розлади центральної регуляції судинного тонуусу порушується мозковий кровообіг.

Спадковість грає важливу роль в етіології мовленнєвих особливостей і часто вона є сприятливою умовою, яка реалізується в мовленнєвий недолік під впливом навіть незначних чинників. У деяких випадках спадкові чинники виступають як провідні причини. Так, наприклад, в літературі наводяться дані про те, що ринологія, обумовлена розщепленням піднебіння, в 10-30% випадків може бути пов'язана зі спадковими факторами [170; 267]. Частота спадкових форм ринології становить всього 1,31%, спадкова обтяженість серед заїкання становить 17,5%. Відзначається роль спадкових факторів у виникненні порушень писемного мовлення (дисграфії, дислексії).

Спадково-дегенеративні захворювання нервової системи обумовлені змінами в генетичній інформації. У їх основі є генні мутації, що призводять до порушення синтезу білків або ферментів, що викликає різні порушення. Синдроми мовленнєвих недоліків спостерігаються при багатьох спадково обумовлених захворюваннях обміну речовин. Першою ознакою порушеного нервово-психічного розвитку дитини є мовленнєві відхилення. Специфічні мовленнєві порушення спостерігаються при фенілкетонурії: перебіг захворювання приводять до зниження інтелекту і недорозвинення мовлення.

Важливим фактором, також може стати лікування антибіотиками, які згубно впливають на становлення мовленнєвої функції. Добре відомо, що пеніцилін викликає судомну активність в неокортексі тварин при аплікації його на кору і / або введення в неї. Антибіотики підвищують чутливість певних нейронних груп, діяльність яких синхронізується і поширюється на інші клітини.

Фактори, що управляють поширенням активності від скупчень судомних клітин на інші області досить різноманітні.

Н. Хомський стверджує, що в організмі і мозку людини з народження є деякі специфічні задатки до навчання мовлення в його основних атрибутах [276; 277]. Ці задатки дозрівають приблизно до однорічного віку і відкривають можливість для прискореного розвитку мовлення з одного року до трьох років. Даний вік називається сенситивним. У ширших вікових межах він охоплює період життя людини від року до статевої зрілості (мається на увазі не тільки засвоєння мови як засобу спілкування, а й освоєння її на понятійному рівні як засобу мислення). Протягом цього періоду часу розвиток мовлення зазвичай відбувається без ускладнень, але поза ним мову засвоїти або важко, або взагалі неможливо.

Одним з самих поширених недоліків мовлення є особливості звуковимови. Згідно зі статистичними даними, особливості звуковимови, що виникають при збереженому слухові та іннервації мовленнєвого апарату, спостерігаються приблизно у 25% дошкільників. Причини такої неправильної звуковимови можуть бути різними, тому прийнято розрізняти механічні (органічні) та функціональні причини.

Відповідно до досліджень Т. Філічової, Г. Чиркіної. [203; 265] та інших, механічні причини включають в себе органічні дефекти периферійного мовленнєвого апарату. До них належать:

- укорочена вуздечка язика, що утруднює його рух, не дозволяючи високо підніматися (при верхніх звуках);
- занадто великий язик, він з важкістю вміщається в роті і, відповідно, неповороткий;
- занадто маленький і вузький язик, що утруднює артикуляцію;
- дефекти будови щелеп, які ведуть до неправильного прикусу. Прикус – це розташування верхнього і нижнього зубних рядів відносно один одного. Нормою вважається, коли при змиканні щелеп верхні зуби злегка прикривають



нижні. Характер прикусу має велике значення для правильної артикуляції – фізіологічного процесу формування звуків мовлення.

- неправильна будова зубів;
- неправильна будова піднебіння також відображається на звуковимові.

Вузьке, високе піднебіння або низьке, пласке заважає правильній артикуляції багатьох звуків.

- відвисла нижня губа чи укорочена, малорухома верхня утруднюють чисту вимову губних і губно-зубних звуків.

За Г. Волковою, до функціональних причин прийнято відносити такі, дія яких не призводить до зміни самої будови мовленнєвого апарату, а лише порушує його нормальну роботу (функцію) [170]. У ролі таких причин можуть виступати різного роду стресові ситуації, часті й тривалі захворювання людини в ранньому віці, що виснажуючим чином діють на її нервову систему і організм в цілому, неправильні прийоми перевиховання шульг (сама доцільність такого перевиховання тепер більшістю фахівців заперечується), несприятливе в мовленнєвому відношенні соціальне оточення тощо.

Однак розмежування причин мовленнєвої патології на органічні і функціональні має чисто умовний характер і найчастіше це стосується лише щодо випадків грубих органічних ушкоджень мовленнєвих органів.

Особливо складним таке розмежування є тоді, коли мова йде про центральний відділ мовленнєвого апарату: важко уявити собі чисто функціональні зміни при повністю нормальній структурі головного мозку. Мабуть, у багатьох випадках органічні зміни в ньому можуть бути настільки незначними, що їх просто не вдається виявити сучасними методами дослідження. Тому не випадково в останні десятиліття так багато говориться про мінімальну мозкову дисфункцію з характерними для неї мікроорганічними ураженнями мозкової речовини.

За Л. Виготським, про функціональні порушення мозкової клітини мова може йти лише тоді, коли вона пошкоджена неглибоко і ще здатна вийти з гальмівного стану, тобто коли її зміна має оборотний характер. У разі

забезпечення сприятливих умов ця клітина ще може повернутися до нормального функціонування [63; 66]. При органічних же ураженнях пошкодження клітини є незворотнім.

У виникненні особливостей звуковимови істотну роль відіграє елемент наслідування.

Несприятливий вплив на формування мовлення людини здійснює також швидке, недбале, плутане мовлення оточуючих її людей.

У тих випадках, коли мовлення дорослих, які найчастіше спілкуються з дитиною, бідне за змістом і неправильно за граматичним оформленням (бідний словниковий запас, неправильне узгодження слів між собою), дитині не залишається нічого іншого, як засвоїти запропонований їй зразок звуковимови. У таких сім'ях на мовлення дитини найчастіше не звертають особливої уваги, не виправляють його.

Як зазначають Р. Левіна, Т. Ладиженська, М. Фомічова [144; 145; 265], несприятливий вплив на розвиток мовлення особи надає і такий соціальний фактор, що нерідко зустрічається в нашому житті, як «двомовність». У цих випадках дитина, яка тільки починає опановувати мовленням, чує слова з різних мов, з різними особливостями звуковимови і граматичного ладу.

Особливо шкідливим вважаємо сюсюкання з дітьми, що виражається в копіюванні дорослими дитячого мовлення з відтворенням при цьому всіх наявних в ньому неправильностей. Це теж один із видів несприятливого соціального впливу, що чиниться на дитину з доброї волі батьків, але з не меншими від цього негативними наслідками. Тут дитина позбавляється навіть необхідного стимулу для вдосконалення свого мовлення, оскільки дорослі і без того висловлюють цілковите задоволення його якістю.

За Г. Волковою, серйозною проблемою може стати недорозвиток фонематичного слуху [170]. В цьому випадку особі важко розрізняти звуки, які відрізняються тільки тонкими акустичними ознаками, наприклад, дзвінки і глухі приголосні, м'які та тверді, свистячі та шиплячі. Розвиток правильної звуковимови йде дуже повільно та іноді призводить до утрудненого формування

фонематичного слуху, що в подальшому викликає утруднення при письмі та читанні.

Недостатня рухливість органів артикуляційного апарату (язика, губ, нижньої щелепи), невміння дитини утримувати язик в правильному положенні або швидко змінювати його положення теж можуть призвести до неправильної звуковимови.

При зниженні слуху спостерігається утруднення при диференціації свистячих і шиплячих звуків, дзвінких і глухих приголосних.

Майже у половини дітей, що страждають недостатнім розумовим розвитком, відмічається порушення звуковимови.

Існують також і психічні причини неправильної звуковимови в результаті відповідних мозкових порушень:

1. Недостатність у фонематичному аналізі слова (в порівнянні, зіставленні з іншими звуками у зв'язку з їх смисловим значенням) і відсутність установки на подібний аналіз; особливо різко виступає погана смислова диференціація у сприйманні парних (опозиційних) приголосних звуків.

2. Вторинні порушення слуху на ґрунті первинних моторних уражень (при гнусавості та інших рухових порушеннях мовлення).

3. Погана слухова увага по відношенню до оточуючого та свого власного мовлення.

4. Недостатність прагнення, мотивації в процесі відбіркового чи імітативного розвитку вимови до оволодіння правильною звуковимовою.

5. Відсутність усвідомлення своїх мовленнєвих порушень тощо.

Все сказане про неправильну звуковимову не виключає, втім, і випадків «чистого наслідування», коли особливості вимови звуків дитини з абсолютно нормальним мовленнєвим апаратом бувають обумовлені тільки несприятливим соціальним оточенням.

Як показали роботи Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Лурії та інших вчених, людські форми поведінки, мовлення, психічні функції і здібності не дані людині від народження. Вони формуються під впливом цілеспрямованого

виховання і навчання, умов її життя в суспільстві [66; 67; 151; 160; 167; 177]. Відповідно фізіологічним субстратом людських психічних властивостей не є вроджені нервові механізми, а функціональні системи, що формуються прижиттєво. Всі психічні процеси у людини – сприйняття, пам'ять, увага, уява, мислення, цілеспрямована поведінка розвиваються з безпосередньою участю мовлення. Особи з неправильною звуковимовою часто мають функціональні та органічні відхилення в центральній нервовій системі.

Наявність органічного ураження мозку обумовлює те, що ці особи погано переносять спеку, задуху, поїздки в транспорті, тривале гойдання на гойдалці, нерідко вони скаржаться на головні болі, нудоту і запаморочення. У багатьох із них виявляються різні рухові порушення: порушення рівноваги, координації рухів, недиференційованість рухів пальців рук і артикуляційних рухів (тобто несформованість загального і орального праксису).

Такі особи швидко виснажуються і пересичуються будь-яким видом діяльності (тобто швидко втомлюються). Вони характеризуються дратівливістю, підвищеною збудливістю, руховим розгальмуванням, не можуть спокійно сидіти, смикають щось у руках тощо. Вони емоційно нестійкі, настрої швидко змінюються. Нерідко виникають розлади настрою з проявом агресії, нав'язливості, занепокоєння. Значно рідше у них спостерігаються загальмованість і млявість. Ці особи досить швидко втомлюються, причому це стомлення накопичується протягом дня до вечора, а також до кінця тижня. Стомлення позначається на загальній поведінці особи, на її самопочутті. Це може проявлятися в посиленні головного болю, розладі сну, млявості або, навпаки, підвищенні рухової активності. Таким особам важко зберігати посидючість, працездатність і довільну увагу упродовж всієї діяльності.

Як правило, у таких осіб відзначаються нестійкість уваги і пам'яті, особливо мовленнєвої, низький рівень розуміння словесних інструкцій, недостатність регулюючої функції мовлення, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність.

Таким чином, психічний стан осіб із особливостями звуковимови нестійкий, у зв'язку з чим їх працездатність різко змінюється. У період психосоматичного благополуччя такі особи водночас можуть досягати досить високих результатів у діяльності.

Особи з функціональними відхиленнями у центральній нервовій системі емоційно реактивні, легко породжують невротичні реакції і навіть розлади у відповідь на зауваження, погану оцінку стосовно себе, неповажне ставлення з боку інших. Їх поведінка може характеризуватися негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою. Все це в цілому свідчить про особливий стан центральної нервової системи осіб, що мають особливості мовлення.

Таким чином, результати теоретичного огляду літератури з проблеми причин особливостей звуковимови дають змогу визначити два види причин: органічні і функціональні причини. Органічні причини особливостей звуковимови ґрунтуються на певних порушеннях функціонування центральної нервової системи та артикуляційного апарату. Органічна природа особливостей звуковимови зумовлюється переважно екологічними і генетичними факторами. Функціональні причини особливостей звуковимови полягають у неправильному ставленні до мовленнєвої поведінки і мовленнєвої культури загалом. Функціональна природа особливостей звуковимови зумовлюється впливом соціально-психологічних чинників. На наступних етапах дослідження ми зосередимось на органічних і функціональних особливостях звуковимови осіб у різних емоційно-психічних станах.

#### **1.4. Взаємообумовленість емоційно-психічних станів і звуковимови особистості**

Враховуючи той факт, що звуковимова і породження мовлення регулюються мовленнєвими механізмами, дія яких визначається центральною нервовою системою, індивідуальні переживання можуть бути короткочасними,

ситуаційними або ж носити характер узагальненого і стійкого ставлення до певних об'єктів, до інших людей та їхньої діяльності.

Діяльність людини, її поведінка завжди зумовлюють появу певних емоцій і почуттів – позитивне або негативне ставлення до неї. Ставлення до дійсності відображається в мозку і переживається як задоволення або незадоволення, радість, сум, гнів, сором. Такі переживання називаються емоціями і почуттями.

Психічні стани – це налаштування організму на певний режим роботи, що зберігається відносно тривалий проміжок часу. По суті це процеси, пролонговані в часі. Вони виконують функцію налаштування системи психіки і організму до виконання будь-якої діяльності.

Емоції й почуття являють собою відбиття реальної дійсності у формі переживань. Різні форми переживання почуттів (емоції, афекти, настрої, стреси, пристрасть й т.д. ) утворюють у сукупності емоційну сферу людини.

Виділяють такі види почуттів, як моральні, інтелектуальні й естетичні. За класифікацією К. Ізарда, виділяються емоції фундаментальні й похідні. До фундаментальних відносять: 1) інтерес-хвилювання, 2) радість, 3) подив, 4) горе-страждання, 5) гнів, 6) відраза, 7) презирство, 8) страх, 9) сумнів, 10) провину [127].

Інші – похідні. З поєднанням фундаментальних емоцій виникає такий комплексний емоційний стан, як тривожність, що може сполучати в собі страх і гнів, і провину, і інтерес-порушення.

Особливий інтерес представляють емоційні стани. Емоційні стани налагоджують загальний фон психічної діяльності, нерідко найрадикальнішим чином змінюючи його. В рамках психології звуковимови особливо важливе значення мають наступні психічні стани: тривога, страх, стрес, фрустрація, афект. Розглянемо ці психічні стани більш докладно.

Тривожність – індивідуальна психологічна особливість, яка полягає в підвищеній схильності людини до переживань неспокою, тривоги в різних життєвих ситуаціях. Стан тривожності характеризується невизначеністю, дифузністю, відчуттям небезпеки, на відміну від страху, який є, звичайно,

реакцією на конкретні об'єкти, що становлять загрозу і сприймаються людиною як власні переживання. У психічній сфері стани тривожності сприяють підсиленню амбівалентності почуттів (радість із смутком, надія на успіх із відчуттям можливої поразки, неспіху); вони спричиняють когнітивні труднощі з прийняттям рішень, породжуючи в людини впевненість у правильності обраного нею шляху в процесі розв'язування тих чи інших складних завдань.

Під тривожністю розуміється особливий емоційний стан, що часто виникає в людини й виражається в підвищеній емоційній напруженості, що супроводжується страхами, занепокоєнням, побоюваннями, що перешкоджають нормальній діяльності або спілкуванню з людьми. Тривожність – важлива персональна якість людини, досить стійка.

Розрізняють тривожність ситуативну (швидкоплинний емоційний стан індивіда в певний проміжок часу) та особистісну, яка тривалий час емоційно забарвлює та суттєво видозмінює процеси самоприйняття й світосприймання.

Під особистісною тривожністю розуміється індивідуальна риса особистості людини, що відбиває її схильність до емоційно негативних реакцій на різні життєві ситуації, що несуть у собі погрозу для її «Я» (самооцінки, рівня домагань, відносини до себе тощо) [1; 29; 64; 92; 139]. Особистісна тривожність – це стабільна схильність людини реагувати на подібні соціальні ситуації підвищенням тривоги й занепокоєння.

Рівень особистісної тривожності залежить від багатьох чинників: типу нервової системи, змісту ранньосімейних взаємин (прийняття-неприйняття дитини в сім'ї; тісні емоційні контакти дитини з батьками – емоційна депривація дитини), досвіду взаємодії з навколишнім світом (позитивний-негативний). У підлітковому віці рівень тривожності підвищується у зв'язку з прагненням до самоствердження у релевантній спільноті. У разі виникнення труднощів із формуванням позитивної «Я-концепції» та захисту досягнутого рівня самоповаги (самооцінки) в осіб розвивається синдром тривожності, у структурі якого домінують почуття невпевненості в собі, власної провини, нездатності бути на рівні вимог із боку оточуючих.

Ситуаційна тривожність визначається як тимчасовий, стійкий тільки в певних життєвих ситуаціях стан тривожності, породжуваний такими ситуаціями, які як правило, що не виникає в інших ситуаціях. Цей стан виникає як звична емоційна й поведінкова реакція на подібного роду ситуації. Ними, наприклад, можуть бути переговори з офіційними особами, розмови по телефону, екзаменаційні випробування, спілкування з незнайомими людьми протилежної статі або іншого, ніж дана людина, віку.

Близьким за психологічним змістом є стан страху. Страх – стан психічної напруженості, що сигналізує про неминучість того, що насувається, причому ця небезпека усвідомлюється людиною і може бути чітко визначена.

Стан страху, як і стан тривоги, багато в чому пов'язаний з індивідуальними особливостями людини: спадковістю і типом нервової системи, придбаними в процесі життя, починаючи з раннього дитячого віку, рисами характеру, а також віком. Інакше кажучи, схильність емоції страху індивідуальна: одні люди більше схильні відчувати цей стан, інші – менше.

Але є й об'єктивні причини, здатні викликати подібний стан. Однією з поширених причин, що викликають у людини страх, є також фізичний біль та прогнозовані у зв'язку з нею негативні наслідки для її життя, здоров'я. Біль може викликати фізичні страждання, які в ще більшому ступені посилюються страхом.

Зовнішніми поведінковими проявами, свого роду, індикаторами сильного страху є: переляканий вираз обличчя, напруга м'язів, скутість рухів і рухові розлади, порушення поведінки та вчинення безцільних, панічних, малоефективних дій [2; 62; 167; 209; 217; 274; 345]. Суб'єктивні переживання страху можуть виражатися в розладі пізнавальних процесів: зниженні рівня і гостроти сприйняття, спотворенні оцінки відстані між предметами, їх розмірів і форми, порушенні мислення, яке стає більш вузьким за обсягом і більш ригідним за змістом, пам'яті – спогади про пережите стають фрагментарними, уривчастими. Свідомість носить звужений характер, в результаті чого особи відчують розгубленість, відчують емоційне оніміння, не розуміють до кінця,



що відбувається. Деякі люди в стані сильного страху відчувають нудоту, запаморочення, часті позиви до сечовипускання, втрачають свідомість.

Особливим різновидом страху на рівні пограничних станів психіки, неврозів, психозів є фобії – нав'язливий страх уявної загрози. У разі ж повної втрати критичного ставлення до подібного роду страхів, розуміння їх неадекватності сформованої ситуації і нерозумності своїх побоювань, мова вже може йти про те, що у суб'єкта проявляються ознаки марення, причиною якого зазвичай слугують серйозніші розлади або захворювання психіки.

Стрес – стан тривало пережитої емоції тривоги або страху, що приводить до сильного психічного напруження і в результаті до перебудови всіх психічних і фізичних систем. Ці поняття характеризують особливості психічної діяльності, функціонування психіки людини в складних, екстремальних умовах. Екстремальні умови вимагають якісно іншого режиму роботи всіх систем організму, тому стрес розглядається як адаптивний психофізіологічний механізм.

Відмінною рисою стресу є те, що його ознаки можна визначити не тільки психологічними, але й психофізіологічними засобами, – під дією стресоутворюючих факторів в організмі виробляються «гормони стресу», які потрапляють в кров і можуть бути виявлені біохімічним шляхом.

Виникаючи, стрес спочатку мобілізує внутрішні резерви психіки, всього організму людини, її пристосувальні можливості, волюву, пізнавальну активність [17; 167; 198; 234]. За рахунок цього поліпшуються показники виконання суб'єктом не тільки простих, але і складніших завдань. Саме в цьому проявляється мобілізуючий ефект стресу. Однак при тривалому впливі несприятливих факторів захисні, адаптаційні ресурси організму виснажуються. Затяжний стрес призводить до негативного результату – надає руйнівний вплив на організм і психіку.

Ще одним із станів, що мають значення для розгляду поведінки особи з неправильно звуковимовою, є фрустрація (від лат. Frustration – провал, невдача, зрив) – особливий психічний стан, викликаний неможливістю досягти бажаного в силу об'єктивно чи суб'єктивно складних обставин.

Фрустрована реакція виникає в умовах конфлікту як наслідок суперечності між незадоволеними бажаннями і існуючими обмеженнями, причому обмеження можуть носити як зовнішній (заборони, просторове або тимчасове обмеження), так і внутрішній характер (протиріччя між бажанням або способом досягнення мети і морально-етичними нормами людини). Цей стан по суті є результатом постановки перед людиною невіршованої задачі, в якій в будь-якому випадку доведеться чимось пожертвувати.

Добре відомо, що уявлення людини про свою хворобу, тривожність з приводу свого дефекту, особливо сформовані в цілісну я-концепцію, істотно впливають на її характер і поведінку. У разі мовленнєвих девіацій, переживання людини мають досить різноманітний характер.

В осіб з особливостями звуковимови часто спостерігаються патологічні риси невротичного кола: замкнутість, негативізм, непевненість у собі, напружений стан, підвищена дратівливість, образливість, сльозливість тощо. Іноді люди користуються мовленням лише в емоційно забарвлених ситуаціях. Через побоювання помилитися і викликати глузування вони намагаються уникати ситуацій, що вимагають вживання мовлення, а якщо це не вдається, тоді використовують жести.

Рівень психологічних захистів таких осіб помірно підвищений у порівнянні з тими, у кого немає мовленнєвого порушення. При цьому у дорослих вираженість захистів більше, ніж у дітей, що відповідає загальній картині наростання психічних реакцій з віком.

Відомо, що у навчанні осіб з особливостями звуковимови не достатньо враховуються психологічні аспекти проявів негативних емоційно-психічних станів. Відмічається зниження активності таких осіб у навчальному процесі, їх невміння оцінювати і зіставляти свої можливості з вимогами соціуму, що зрештою негативно позначається на виборі ними життєвих стратегій. У сучасній загальній та спеціальній психології недостатня увага приділяється вивченню емоційно-психічних станів особистості з мовленнєвими девіаціями, а також можливостям їх особистісного самовизначення, що передбачає

необхідність звернення до досягнень науки, які сприяють розвитку особистості.

Найчастіше прояви негативних емоційно-психічних станів особистості з неправильною звуковимовою вирізняють на фізіологічному та психологічному (табл. 1.1) рівнях.

*Таблиця 1.1*

**Прояви емоційно-психічних станів особистості з особливостями  
звуківимови**

Фізіологічні прояви емоційно-психічних станів		
<p align="center">Психофізичні стани</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- посилене серцебиття;</li> <li>- прискорення, утруднення дихання;</li> <li>- збільшення хвилинного об'єму циркуляції крові;</li> <li>- відчуття напруження у м'язах;</li> <li>- спазми у горлі;</li> <li>- запаморочення;</li> <li>- почервоніння, блідість шкіри;</li> <li>- часте сечовиділення;</li> <li>- тремор, вологість кінцівок тощо.</li> </ul>	<p align="center">Психосоматичні порушення</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- болі у шлунку та його розлад;</li> <li>- нудота та блювота;</li> <li>- головні болі;</li> <li>- серцево-судинні захворювання тощо.</li> </ul>	<p align="center">Невротичні комплекси</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- плаксивість;</li> <li>- гіперактивність;</li> <li>- поганий або непомірний апетит;</li> <li>- порушення сну (нетривалий сон, надмірна сонливість, сноходіння);</li> <li>- енурез, енкопрез, затинання, тики тощо</li> </ul>

Психологічні прояви емоційно-психічних станів		
<p>Емоційний компонент охоплює комбінацію тривожних переживань</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- напруження;</li> <li>- хвилювання;</li> <li>- занепокоєння;</li> <li>- тривога;</li> <li>- страх;</li> <li>- розгубленість;</li> <li>- безпорадність;</li> <li>- роздратованість тощо.</li> </ul>	<p>Поведінковий компонент пов'язаний із двома типами реакцій:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- пригнічення нервових імпульсів – важко зосередитись, пасивність, несаможиттєвість, безсилля перед труднощами;</li> <li>- збудження нервових імпульсів – агресивність, нездатність переносити ситуацію очікування, раптова бурхлива діяльність, компульсивні дії, різка манера поведінки, пошук небезпечних ситуацій.</li> </ul>	<p>Когнітивний компонент охоплює складові:</p> <p>Когнітивно-інтенційна сфера</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- порушуються процеси цілепокладання, самоорганізації, саморегуляції;</li> <li>- рівень домагань – надмірно високий або надмірно занижений;</li> <li>- самооцінка – неадекватна (знижена або завищена);</li> <li>- самоусвідомлення – формуються ірраціональні компоненти у сприйманні «Образу Я»;</li> <li>- вербальні прояви – порушується темпоритм мовлення, формуються специфічні словесні установки тощо.</li> </ul>

Як видно з таблиці, спектр фізіологічного прояву негативних емоційно-психічних станів в осіб з особливостями звуковимови надзвичайно широкий. Складність полягає в тому, що її часто не діагностують, коли помічають

психосоматичні прояви. Як наслідок, психосоматичні порушення та невротичні комплекси переростають у складні хронічні захворювання, оскільки справжнє джерело проблем залишається поза увагою.

Описуючи психологічний рівень проявів негативних емоційно-психічних станів особистості з особливостями звуковимови, виділяють її емоційний, поведінковий та когнітивний компоненти [29; 62; 237]. З таблиці видно, що прояви емоційних станів на психологічному рівні надзвичайно різноманітні.

Емоційна складова особистості з особливостями звуковимови проявляється як складна комбінація переживань людини. Представник теорії диференційованих емоцій К. Ізард [127] вважає, що тривожність складається із домінантної емоції страху та її взаємодії з однією або кількома фундаментальними емоціями: стражданням, гнівом, провиною, соромом та інтересом. Виходячи з цього, він говорить про форми тривожності, які залежать від комбінації афектів. Характер взаємодії афектів залежить від особливостей індивіда.

Описуючи вплив емоційно-психічних станів на мотиваційну сферу особистості з особливостями звуковимови, зазначають, що тривожність може шкодити процесу цілепокладання, оскільки активізує дію захисних механізмів психіки. Все ж певний рівень негативних емоційно-психічних станів необхідний для мотивації – це дозволяє передбачати наслідки власної діяльності, активуватися, докладати вольових зусиль. Вплив негативних емоційно-психічних станів на самооцінку людини з особливостями мовлення, у більшості випадків, оцінюють як негативний.

Разом з тим компенсаторні механізми психіки дітей з неправильною звуковимовою можуть сприяти формуванню у них надмірно завищеної самооцінки. Г. Салліван визначає, що часто тривожність або не усвідомлюється до кінця, або не усвідомлюється взагалі, відповідно, збільшення тривожності призводить до послаблення самоусвідомлення [228]. Це пов'язано з тим, що тривожності притаманна ірраціональність, яка не допускається цензурою на свідомий рівень. Тому люди з особливостями мовлення прагнуть ухилитися від тривожних переживань, використовуючи такі захисні механізми: раціоналізація, заперечення,

вживання наркотичних речовин, уникання глибоких переживань, думок [145; 148; 155; 189]. Знову ж таки, позитивна роль тривожних переживань в процесі самоосмислення теж є. Зокрема, вона активує процеси рефлексії людини.

Говорячи про словесні установки особистостей з особливостями звуковимови, варто зазначити, що вони можуть бути усвідомленими й існувати у внутрішньому та зовнішньому мовленні або неусвідомленими і не формуватися у чіткі когніції. За даними представників когнітивно-поведінкової школи, для осіб, які страждають на тривожність, депресію та інші емоційні розлади, характерне викривлення когнітивного змісту суб'єктивного досвіду, що виявляється у постійному внутрішньому негативному діалозі.

Дослідження поведінкових проявів негативних емоційно-психічних станів особистості з особливостями звуковимови показують, що вони по-різному впливають на стійкість поведінки і навички самоконтролю. При адекватному рівні емоційно-психічних станів відзначається збереження впевненості у своїх силах, відсутність нервовості, а у випадку помилок у діяльності – адекватне ставлення та прагнення виправити їх. При підвищеному рівні негативних емоційно-психічних станів з'являється дратівливість, нетерплячість, а у випадку помилок у діяльності – прагнення пояснити їх зовнішніми причинами. Висока тривожність негативно впливає на результати діяльності, оскільки вона корелює із такими рисами особистості як самоорганізація, самоконтроль, самооцінка.

Таким чином, емоційно-психічні стани особистості з особливостями звуковимови проявляються на фізіологічному та психологічному рівнях. Психологічний рівень має емоційний, поведінковий, когнітивний компоненти. Емоційний компонент представлений індивідуальною комбінацією різноманітних переживань, інтенсивність яких залежить від процесів збудження та гальмування у корі головного мозку у відповідь на подразник та від рівня тривожності. Поведінковий компонент проявляється двома типами реакцій – пригніченням та збудженням. Ці типи реакцій визначають конкретні форми поведінки людини. Когнітивний компонент охоплює інтенційну, комунікативну сфери, стосується самооцінки та самоусвідомлення особистості. Когнітивні установки існують як у

свідомій, так і у несвідомій сфері індивіда з порушенням мовлення.

Відчуття власної недосконалості — нормальні людські почуття. Але людина починає боротися з цими почуттями, вони штовхають її до того, щоб розвинути свої можливості, досягти в чомусь досконалості. Це рушійна сила розвитку. Відчуття власної неповноцінності породжує боротьбу.

У зарубіжній психології порушення звуковимови найчастіше зіставляються із тривожністю. Зазвичай автори використовують термін мовної тривожності (language anxiety). У вітчизняній психології Е. Носенко, О. Турчак та ін. використовують термін мовленнєвої тривожності [198; 255]. При цьому визначають фізіологічні і когнітивні прояви мовленнєвої тривожності при порушеннях звуковимови. До фізіологічних симптомів належать потовиділення, серцебиття, почервоніння, тремтіння, а до когнітивних – розосередженість уваги, погіршення операціональної пам'яті, словотворчості. L. Woodrow визначає три основні етапи перебігу мовної тривожності при порушеннях звуковимови: усвідомлення контексту спілкування (комунікативної ситуації: відповідь у класі, публічний виступ тощо); зосередженість на своїх симптомах тривоги (сканування свого тіла, голосу, тремтіння, порушення звуків тощо); страх бути негативно оціненим з боку оточення [325]. Серед низки когнітивно-поведінкових технік важливим є переривання проміжного – другого етапу: перенесення зосередженості із себе на інших. Зарубіжні вчені чітко розмежовують соціальну тривожність і мовну тривожність, викликану порушеннями у звуковимові.

Як бачимо, соціальна тривожність – страх оцінки з боку оточення є лише одним із етапів мовленнєвої тривожності. Причини мовленнєвої тривожності – не значущі соціальні об'єкти, а власні дефекти мовлення.

Актуальність психокорекційної та психотерапевтичної допомоги особам, які мають особливості звуковимови, не викликає жодних сумнівів і потребує подальшого комплексного теоретико-експериментального обґрунтування.

## Висновки до розділу 1

Звуковимова слугує основою мовленнєвої діяльності, яка ґрунтується на фонологічній будові системи мови, і регулюється дією мовленнєвих механізмів, зокрема кодуванням і декодуванням повідомлення. Мовленнєвий механізм визначається універсальною будовою незалежно від специфіки мови, звуки якої вимовляє людина: в усіх мовах послідовність оволодіння звуковою стороною мови є подібною і визначається будовою артикуляційного апарату, пов'язаними із ними мозковими утвореннями та диференціальними ознаками класів звуків (наприклад, аспірація, вібрація голосових зв'язок тощо). Саме ця ідея закладена в психологічну реальність «диференціальних ознак» Р. Якобсона.

Сучасні підходи до вивчення звуковимови у контексті загальної та когнітивної психології описують останню через такі провідні поняття: фонологічна пам'ять, фонологічна репрезентація, фонологічне сприймання і породження, а також фонологічного чуття. Результати когнітивно-психологічних досліджень свідчать про те, що звуковимова – це важливий мовленнєвий процес, який пов'язаний із когнітивною сферою людини, і є важливим чинником ефективного оволодіння як рідною, так і іноземною мовами. Звуковимова значною мірою визначає ефективність сприймання і породження мовлення, визначає ефективність продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння і читання, тому трактується як основа індивідуального мовлення.

Провідні напрями дослідження особливостей звуковимови у загальній психології мовлення та психолінгвістиці вивчають особливості форми мовлення (усного чи письмового), видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання); фази у породженні чи сприйманні мовлення, фонетичних засобів оформлення повідомлення. При цьому мовленнєві порушення розглядаються у двох аспектах: нейропсихологічному – локалізації порушень цілісній психофізіологічній організації мовленнєвої діяльності на сенсомоторному рівні та рівнях значення і смислу, а також в аспекті етіопатогенези для визначення форм мовленнєвих порушень. Відповідно до останнього аспекту існують два види особливостей звуковимови: органічна і функціональна. Органічні причини



особливостей звуковимови ґрунтуються на певних порушеннях функціонування центральної нервової системи та артикуляційного апарату. Органічна природа особливостей звуковимови зумовлюється переважно екологічними і генетичними факторами. Функціональні причини особливостей звуковимови полягають у неправильному ставленні до мовленнєвої поведінки і мовленнєвої культури загалом. Функціональна природа особливостей звуковимови зумовлюється впливом соціально-психологічних чинників.

Емоційно-психічні стани особистості з особливостями звуковимови проявляються на фізіологічному та психологічному рівнях. Психологічний рівень має емоційний, поведінковий, когнітивний компоненти. Емоційний компонент представлений індивідуальною комбінацією різноманітних переживань, інтенсивність яких залежить від процесів збудження та гальмування у корі головного мозку у відповідь на подразник та від рівня тривожності. Поведінковий компонент проявляється двома типами реакцій – пригніченням та збудженням. Ці типи реакцій визначають конкретні форми поведінки людини. Когнітивний компонент представлений самоусвідомленням свого образу «Я», пов'язаним із власним мовленням, а також порушеннями у цілепокладанні і саморегуляції, неадекватному рівні мовленнєвих досягнень, і мовленнєвими порушеннями у вигляді темпу, ритму мовлення, хибних мовних стереотипів і т.ін.

В осіб з особливостями звуковимови як результат негативних емоційно-психічних станів (тривога, страх, стрес, фрустрація, афект) часто спостерігаються особистісні прояви цих станів: негативізм, агресивність, конфліктність, замкнутість, невпевненість у собі, напружений стан, підвищена дратівливість, образливість, сльозливість тощо. Підвищена тривожність осіб із особливостями звуковимови, зумовлена необхідністю вступати у комунікативну ситуацію, тлумачиться як мовленнєва тривожність і супроводжується низкою когнітивних й фізіологічних проявів. До фізіологічних симптомів належать потовиділення, серцебиття, почервоніння, тремтіння, а до когнітивних – розосередженість уваги, погіршення операціональної пам'яті, словесної творчості.

Результати теоретичного аналізу свідчать про те, що існують інші негативні емоційно-психічні стани, окрім, мовленнєвої тривожності, які, з одного боку, погіршують звуковимову, оскільки перешкоджають ефективному виконанню мовленнєвої діяльності на фонологічному рівні, а з іншого, порушення звуковими призводять до погіршення цих емоційно-психічних станів, зумовлюючи прояв негативних особистісних рис. Відтак, особа потрапляє у замкнений деструктивний цикл, у якому звуковимова та негативні емоційно-психічні стани по чергово слугують причиною та наслідком. Переважна більшість існуючої літератури з цієї проблеми відображає результати вивчення емоційно-психічних станів, зумовлених особливостями звуковимови. Водночас практично відсутні дослідження, які простежують зворотний вплив емоційно-психічних станів на породження фонологічного мовлення. Це зумовлює необхідність подальшого експериментального дослідження звуковимови у різних емоційно-психічних станах та встановлення способів розриву цього циклу засобами відповідної психокорекційної роботи.

*Основні наукові результати розділу опубліковані у працях:*

1. Калмикова Л.В. Психологічні особливості проявів тривожності осіб з дислалією / Л.В. Калмикова // Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький, 2015. – Вип. 11. – С. 110-114.
2. Калмикова Л.В. Взаємообумовленість звуковимови та емоційно-психічних станів і особистості / Л.В. Калмикова // Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький, 2016. – Вип. 12. – С. 58-61.
3. Калмикова Л.В. Особливості психо-емоційних станів осіб з неправильною звуковимовою / Л.В. Калмикова // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : IX Всеукраїнської наук.-практ. конф. (27 – 28 квітня 2016 р., м. Хмельницький). – Хмельницький, 2016. – С. 45- 49.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ ТА ЕМОЦІЙНО-ПСИХІЧНИХ СТАНІВ

#### **2.1. Когнітивно-дискурсивна методологія дослідження звуковимови осіб із різними емоційно-психічними станами**

Виходячи з важливості емоційно-психічних станів, які супроводжують особливості звуковимови людини, предметом нашого емпіричного дослідження були обрані, по-перше, індивідуальний мовленнєвий профіль особи, представлений органічною чи функціональною специфікою звуковимови, індивідуальними особливостями мовленнєвого розвитку, комунікативною спрямованістю на мовлення/спілкування/впевненість, мовленнєвими досягненнями (бажанням вдосконалювати своє мовлення), по-друге, особливості (органічні/функціональні) звуковимови у різних емоційно-психічних станах, по-третє, взаємообумовленість звуковимови і емоційно-психічних станів, що втілюється в мовленнєво-емоційних профілях особи.

Мета експериментального дослідження у формі природного експерименту полягає у визначенні та обґрунтуванні комплексу оптимальних способів діагностики звуковимови та емоційно-психічних станів, а також напрямків їх психологічної корекції. При цьому припускається, що використання розробленого комплексу діагностичних методів дозволить запроваджувати індивідуальну та групову психокорекцію одночасно порушень звуковимови та несприятливих емоційно-психічних станів, що має позитивно позначатися на підвищенні ефективності мовленнєвої діяльності і діяльності загалом.

Методологічною основою дослідження слугує когнітивно-дискурсивна парадигма, яка відкриває нові обрії для вивчення взаємодії людини зі світом засобами мови. До фокусу уваги потрапляє мова не як чітко і жорстко заданий структурований феномен, а як невід'ємна складова людини, яка є одночасно творцем і користувачем мови. Сутність провідної ідеї когнітивно-дискурсивної

парадигми наближує її до дискурсивної онтології Л. Виготського, де зазначено, що психічні процеси людини опосередковуються мовними знаками, відтак, доцільно вивчати ці процеси через встановлення закономірностей функціонування мови [62; 64; 66]. Важливим у цьому баченні постає процес мовлення як інтеріоризована мова, що тісно взаємодіє з усіма психічними процесами людини.

Як зазначають Л. Засекіна, С. Засекін, перехід від вивчення окремого слова, речення до цілісного дискурсу, нарративу як вираження внутрішнього світу особистості та культурно-історичної епохи її життєдіяльності чітко зіставляються із працями Л. Виготського про опосередкований характер психіки людини, що зумовлений особливостями впливу різних знакових систем [115; 116; 117]. При цьому знаки як психологічні знаряддя мають не лише індивідуальну, а, передусім, суспільну природу. Таким чином, послуговуючись знаками, особистість набуває весь досвід, напрацьований протягом історичного розвитку людства, усю сукупність доцільних перетворень людства, що втілюється у його культурі. Тому дискурсивна діяльність як діяльність з оволодіння знаками та їх значеннями з відкриває широкий простір для виявлення як соціальної, так і індивідуальної природи людської психіки. Вчені пов'язують когнітивно-дискурсивну парадигму із стрімким розвитком науки інтегрального типу – психолінгвістики. Продовжуючи цю думку, вважаємо, що засвоєння та інтерпретація знаків людиною є когнітивною діяльністю, тому дискурсивна парадигма повинна сполучатися із когнітивним напрямом дослідження, що добре вписується у межі когнітивно-дискурсивної парадигми.

Примітним є те, що більшість досліджень, які виконувалися в руслі когнітивно-дискурсивної парадигми, присвячені вивченню закономірностей функціонування граматики та лексики, які пов'язувалися відповідно із універсальними логічними вродженими структурами чи ментальним лексиконом і концептуальною системою.

Результати проведеного нами теоретичного аналізу засвідчили, що звуковимова та фонологічна система мови відіграє не менш важливу роль у

мовленнєвій діяльності, слугуючи її основою, позаяк забезпечує породження і сприймання мовлення і, як наслідок, ефективність мовленнєвої діяльності. Тому дослідження звуковимови як мовленнєвого процесу, що тісно корелює з іншими психічними утвореннями, емоційно-психічними станами зокрема, добре вписується у запропоновану парадигму.

Беручи за основу когнітивно-дискурсивну парадигму, доцільно розглянути основні методологічні принципи, пов'язані із нею. Провідними із них вважаються антропоцентричний та системно-діяльнісний принципи.

Системно-діяльнісний принцип дослідження мовленнєвої діяльності передбачає постановку акцентів на мовленні як системній діяльності, а також її інтегрованості у ширший діяльнісний контекст. Кожен акт мовлення, відповідно до основоположника цього підходу О. Леонтьєва, передбачає акт включення мовленнєвої діяльності в ширшу систему, це свого роду акт встановлення відповідності між двома діяльностями [150; 152]. Хоча мовлення часто розглядається як інструмент досягнення іншої цілі, ширшої ніж мовлення, зазначимо, що звуковимову необхідно розглядати у двох площинах: системній діяльності самого мовлення, ефективність якого визначається правильною звуковимовою та системній діяльності ширшого порядку: спілкування, предметній діяльності. Адже порушення звуковимови призводить до втрати ефективності обох цих видів діяльності.

Антропоцентричний принцип передбачає проблеми чіткої взаємодії свідомості та мови, психологічних засад мовленнєвої діяльності, онтологічної природи знаку та його інтерпретації, виникнення значень і смислів, що ґрунтуються на неповторній психіці людини. З перспективи цього принципу у нашому дослідженні звуковимова розглядається як цілісний мовленнєвий процес, що пов'язаний із психічними утвореннями особистості: когнітивними, емоційними, мотиваційними. Водночас особлива увага приділятиметься емоційно-психічним станам, адже саме вони визначають мовленнєву поведінку при особливостях звуковимови.

Відповідність етапів запропонованого дослідження методологічним принципам викладено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

### Методологія дослідження

№ з/п	Методологічні рівні	Зміст	Емпіричні референти	Методики
1	Когнітивно-дискурсивна парадигма	Звуковимова як психічний процес використання знаків для породження дискурсивної діяльності	Мовленнєвий розвиток особистості	Мовленнєві проби Т. Фотєкової, проби лексико-граматичних відношень О. Лурії
2	Системно-діяльнісний принцип	Звуковимова як основа індивідуальної мовленнєвої діяльності, що визначає ефективність інших видів діяльності, у яких вона використовується	Індивідуальні мовленнєві профілі	Методика мовленнєвих домагань (лабораторія мовлення НДІ Санкт-Петербург), методика комунікативних мовленнєвих навичок Е.Еріксона
3	Антропоцентричний принцип	Звуковимова у контексті цілісної особистості із конкретними емоційно-психічними станами	Індивідуальні мовленнєво-емоційні профілі	Шкала явної тривожності СМАС, методика «Паровозик» для діагностики емоційно-психічного стану, методики для діагностики емоційно-особистісної сфери «Кактус», «Будинок-Дерево-Людина», «Намалюй свій страх», тест тривожності (Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки).

Для вирішення поставлених в дослідженні завдань та об'єктивного визначення звуковимови й конкретних емоційно-психічних станів виникла необхідність у створенні конкретного програмно-методичного забезпечення.

Організація дослідження полягала, власне, у створенні програмно-методичного забезпечення та передбачала його структурно-логічну поетапність. Постановка завдань передбачала розробку комплексної та системної програми проведення експерименту, де б отримані результати на кожному попередньому етапі слугували основою не лише для наступних етапів, а й для їх узагальнення та наукового обґрунтування.

Програма експериментально-діагностичного вивчення особливостей звуковимови у різних емоційно-психічних станах включала чотири етапи, які реалізовувалися протягом 2011-2015 років:

На *першому етапі* дослідження (2011 р.), на основі попереднього знайомства з проблемою та результатів попереднього її вивчення, основна увага була зосереджена на виборі напряму дослідження, опрацюванні мети та завдань, визначенні об'єкта, предмета та методів дослідження, виборі можливих джерел інформації.

*Другий етап* дослідження (2012 р.) був присвячений вивченню феномену звуковимови та емоційно-психічних станів в сучасній психологічній науці. Цей етап передбачав аналіз теоретичних джерел вітчизняних та зарубіжних авторів з проблем вивчення змісту і структури звуковимови та окресленню особливостей емоційно-психічних станів особистості з особливостями мовлення.

Таким чином, було проведено аналіз методологічних та концептуально-теоретичних позицій вивчення зазначеної проблеми, проаналізовано основні погляди науковців в психологічній літературі, визначені основні дефініції, які складають категорійно-понятійний апарат досліджуваної проблеми, окреслено перспективи подальшого вивчення. Отримані при цьому результати слугували підставою для висунення основних припущень дослідження та дали змогу провести відповідні організаційні заходи щодо подальшого планування

дисертаційної роботи (визначення завдань, розробки програми дослідження і збору матеріалу, визначення етапів дослідження, вибір методів та діагностичних методик, адекватних меті та завданням дослідження, кількісного та якісного аналізу отриманих даних тощо).

Для досягнення мети і реалізації поставлених завдань дослідження було використано комплекс запропонованих психодіагностичних методик, який максимально ідентифікує змістову конструкцію емоційно-психічних станів осіб з особливостями звуковимови в генеральній сукупності осіб молодшого шкільного віку. Кожна з методик, на основі попередньої апробації, була оцінена на валідність і надійність, позитивні результати якої дали змогу застосувати їх у цьому дослідженні.

При обробці результатів дослідження використовувалися методи математичної статистики: метод описової статистики для визначення середньої величини та частотності функціональних і органічних особливостей звуковимови слугував базою для проведення факторного аналізу; для зменшення кількості вихідних даних (показників) було застосовано факторно-аналітичний підхід, що ґрунтується на уявленні про комплексний характер досліджуваного явища, врахуванні взаємозв'язків між окремими його ознаками. Мета факторного аналізу – побудувати факторну структуру мовленнєво-емоційного профілю особи відповідно до органічних чи функціональних особливостей її звуковимови. Використання методу порівняння незалежних вибірок із рівним розподілом дисперсії (за критерієм Ливена) з використанням критерія Ст'юдента дало змогу встановити відмінності індивідуального мовленнєвого розвитку у вибірках із органічними і функціональними особливостями звуковимови та різними емоційно-психічними станами. Дискримінантний аналіз використовувався для класифікації груп осіб із особливостями вимови конкретної групи звуків та конкретних емоційно-психічних станів. Інтерпретація відмінностей між класами та визначення найбільш значущих змінних в межах кожної групи дали змогу встановити гарячі точки «hot spots» для планування і проведення



психокорекційної роботи, спрямованої на нейтралізацію негативних емоційно-психічних станів та покращення звуковимови.

Для обробки результатів формувального психологічного впливу використовувались методи первинної статистики (визначення середніх значень, асиметрії, ексцесу та їх стандартних відхилень). Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows, версія 24.

Дослідження проводилось на базі психолого-логопедичної служби відділу освіти Хмельницької районної державної адміністрації. Вибірку дослідження склали діти молодшого шкільного віку з 40 сільських шкіл Хмельницького району. Зазначений віковий період обраний з урахуванням того, що саме в цьому віці якнайповніше проявляються загальнопсихологічні закономірності звуковимови, адже звуковимова формується до 5 років, а найбільш складні звуки остаточно оформлюються до 8 років. Якщо до цього періоду фонологічний розвиток не завершується, доцільною є первинне психологічне втручання для встановлення причин та особливостей звуковимови: функціональних чи органічних. Також обраний вік є найбільш сенситивним до профілактики і корекції особливостей звуковимови як основи індивідуального мовлення

В загальному було обстежено 370 осіб, серед яких 142 особи мали особливості звуковими.

За віком обстеження усі досліджувані розподілялися таким чином:

6 років (1 клас) – 97 осіб (26,2%);

7 років (2 клас) – 92 особи (24,9%);

8 років (3 клас) – 92 особи (24,9%);

9 років (4 клас) – 89 осіб (24,1%).

Такий широкий віковий діапазон вибірки обрано з огляду на такі причини. По-перше важливо простежити динаміку особливостей звуковимови у різних психічних станах осіб у цих вікових періодах. По-друге, зазначений віковий період 6-10 років є молодшим шкільним віком, упродовж якого створюються оптимальні умови для вдосконалення мовленнєвого розвитку та корекції

індивідуально-мовленнєвих та мовленнєво-емоційних профілів особи. Тому під час діагностичної програми ми встановлюємо відмінності в особливостях звуковимови та емоційно-психічних станів осіб зазначених вікових проміжків, які потім нами ураховуються у побудові і впровадженні психокорекційної програми.

Протягом *третього етапу* роботи (2013-2014 рр.) було проведено емпірико-діагностичне дослідження. Цей етап включав підготовку до проведення діагностики, розробку та уточнення інструкцій для респондентів, попередню їх перевірку на простоту й зрозумілість та діагностику респондентів.

*Четвертим* етапом дослідження (2014-2015 рр.) було експериментальне впровадження комплексної програми, спрямованої на покращення звуковимови і емоційно-психічних станів у сукупності технік Forbrain та тренінгових вправ, індивідуальних бесід із дітьми та їхніми батьками.

Відомості, отримані відповідно до заповнених досліджуваними опитувальних бланків, були використані для подальшого їх статистичного аналізу. Інтерпретація результатів та висновки за темою дисертаційного дослідження завершили дослідницький цикл проведеної роботи. Результати такого аналізу представлені у вигляді схем, таблиць, діаграм та рисунків.

Також на заключному етапі дослідження проведено узагальнення та систематизацію отриманих результатів.

Окрім того, протягом всього періоду дослідження проводилася апробація основних результатів роботи на науково-практичних конференціях, а також в публікаціях основних матеріалів дослідження у провідних наукових фахових виданнях з психології.

Отже, розроблена програма експериментально-діагностичного дослідження особливостей звуковимови та емоційно-психічних станів осіб, а а також їх взаємообумовленості, використана низка методів та психодіагностичних методик дослідження, чіткість планування та конкретизація етапів дослідження дають право стверджувати, що результати наукової роботи є вірогідними у вивченні психологічних особливостей досліджуваного феномену.

## **2.2. Організація емпіричного дослідження звуковимови та індивідуального мовленнєвого розвитку досліджуваних**

Для того, щоб правильно зрозуміти і ефективно впливати на особливості звуковимови, обрати найбільш раціональні і ефективні шляхи корекції в разі необхідності, необхідно чітко розуміти загальнопсихологічні закономірності фонологічної сторони мовленнєвої діяльності та їх вплив на рівень останньої.

В загальному було обстежено 370 осіб. З них дітей з неправильною звуковимовою було виявлено 142 особи.

Відносно кожного конкретного випадку обстеження було використано індивідуальний підхід з урахуванням особливостей звуковимови та емоційно-психічних станів особи.

Ефективність мовленнєвої діяльності визначається ефективністю різних сторін мовлення: фонетики, лексики, граматики. Це означає, що обстеження повинно бути різностороннім, повинно виявити звукову сторону мовлення, фонематичні процеси, словник, граматичну будову.

Принципове значення у проведенні емпіричного дослідження відіграє системно-діяльнісний принцип когнітивно-дискурсивної парадигми, який передбачає визначення не лише того, який компонент мовленнєвої діяльності неправильно сформований, але й того, який взаємозв'язок його з іншими компонентами мовлення.

Так, наприклад, неправильна звуковимова може виступати як самостійне відхилення, але в багатьох випадках вона може поєднуватись з іншими проявами недорозвитку мовлення, будучи симптомом більш складного відхилення, що охоплює фонематичну сторону мовлення, а іноді і загальний його розвиток (фонетико-фонематичний і лексико-граматичний). Таким чином, за схожими зовнішніми проявами виявляється різна картина загальнопсихологічних особливостей мовлення, обумовлених різною їх природою. Все це повинно бути враховано при комплексному дослідженні звуковимови.

Грунтуючись на системно-діяльнісному принципі у нашому дослідженні, ми використовували комплекс методів і прийомів, направлених на визначення тих чи інших компонентів мовлення: вимови, словникового запасу, граматичної будови, а також їх функціонування під час провідних видів мовленнєвої діяльності: письма і читання. Використання одного якого-небудь методу чи прийому ще не дає можливості встановити системні особливості звуковимови та їх реалізацію у мовленнєвій діяльності. Лише зіставлення і порівняння результатів обстеження, отриманих на основі використання комплексу прийомів, направлених на виявлення тих чи інших звуковимовних особливостей, дає змогу говорити про їх глибину.

У контексті когнітивно-дискурсивної парадигми ми вважаємо, що звуковимова – це психічний процес використання знаків для породження дискурсивної (усної і письмової мовленнєвої) діяльності. Тому у процесі дисертаційного дослідження комплексна дискурсивна діяльність, яка визначається когнітивними механізмами звуковимови, операціоналізується нами у понятті мовленнєвого розвитку. Відповідно до цього на етапі емпіричного дослідження виникла необхідність ретельно обстежити кожного досліджуваного, щоб визначити індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку. На основі цих даних складався індивідуальний план психокорекційної роботи.

В обстеження входять:

1. Збір даних про психічний розвиток дитини.
2. Опис психофізіологічних особливостей будови всього артикуляційного апарату.
3. Обстеження загального мовленнєвого розвитку.
4. Вивчення емоційно-психічних станів, які зіставляються з особливостями звуковимови.

Перед обстеженням звуковимови нами проводилась бесіда з батьками. В бесіді визначалося, чи не перенесла дитина будь-які хвороби, травми, що впливають на звуковимову.

Відомості, які повідомляли батьки, допомогли розібратися в картині особливостей звуковимови дитини. При опитуванні батьків зверталась особлива увага на те, які ними відмічаються проблеми індивідуального мовлення. Також, послуговуючись системно-діяльнісним принципом, і трактуючи звуковимову як основу індивідуального мовлення, що слугує виконанню інших видів діяльності, необхідно було розпитати батьків, чи має дитина труднощі в навчанні, зокрема при засвоєнні читання і письма.

Для того, щоб в подальшому при обстеженні можна було правильніше визначити особливості звуковимови та її місце у мовленнєвому розвитку загалом, фахівець повинен уявляти собі, як розвивалось мовлення дитини. Тому, опитуючи батьків, були зібрані відомості про те, до якого періоду відноситься початок розвитку мовлення, коли з'явилися перші слова, перші фрази, як йшов подальший розвиток мовлення, яким було воно при вступі до школи.

В бесіді з батьками визначалось, яким є мовленнєве оточення дитини, як воно впливає на формування її мовлення, чи не має недоліків мовлення у рідних. Важливим було знання, чи усвідомлює дитина свої особливості звуковимови і як на них реагує.

Якщо дитина відвідувала дитячий заклад, відомості батьків доповнювалися результатами бесід із педагогічними працівниками цього закладу.

Обстеження починалось з огляду психофізіологічних особливостей артикуляційного апарату, тобто руху і позиції органів мовлення, що потрібні для вимовлення звуків, і одночасно з цим – систему диференціальних ознак, необхідних для їх розрізнення. Сприйняття мовленнєвих звуків формується в процесі активного артикуляційного досвіду і в зазначеному віковому періоді зазвичай набуває завершеного характеру.

Для визначення психофізіологічних закономірностей звуковимови у досліджуваного перевірявся направлений повітряний струмінь. Для цього йому пропонували плюнути, подмухати на ватку губами, а потім подмухати з висунутим язиком. Таке психофізіологічне обстеження здійснювалося з відкритими і зажатими крилами носа.

Рівень мовленнєвого розвитку визначався як володіння словниковим складом мовлення, його граматичною будовою, а також фонематичним слухом.

Аналізуючи особливості звуковимови, ми перевіряли звучання й артикуляцію всіх фонем української мови спочатку за наслідуванням, а потім при самостійній вимові ізольованих звуків, слів і речень. Дитина спочатку повторювала окремі фонemi, а потім слова – прості і зі збігом приголосних, а згодом читала їх.

Слід пам'ятати, що дитина може по-різному вимовляти звук при повторенні за фахівцем, читанні, бесіді за завданням і в побутовому мовленні, і тому необхідно перевірити всі ці види мовленнєвої діяльності. Найбільш яскраво особливості звуковимови спонтанного мовлення проявляються при відповідях на прості побутові запитання, типу «як тебе звати?», «де ти живеш?» тощо.

Встановивши неправильний звук, в картці відмічалось, в якому виді мовленнєвої діяльності його вимова має особливості: спотворення, заміну, відсутність, беззвучну вимову. При спотворенні звуку точно вказується неправильність артикуляції, наприклад: боковий свистячий сигматизм, глотковий (або фарингальний) шиплячий і свистячий сигматизм, оглушення вибухових фонем, призубна вимова губно-губних звуків [п], [п'], [б], [б'] і т.ін.

Весь матеріал, який використовувався при обстеженні, відповідав вікові і розвитку досліджуваного, так як, повторюючи незнайомі слова або намагаючись назвати чи охарактеризувати нові предмети або явища, дитина може продемонструвати гіршу звуковимову, ніж притаманна їй при називанні звичних предметів.

Після обстеження вимови вказується загальне враження про спонтанне мовлення: розбірливе, нерозбірливе, змазане, з носовим відтінком.

При обстеженні фонематичного слуху дитина повторювала за психологом, обличчя якого закрито екраном, ізольовані звуки, склади і слова, що відрізняються лише однією фонемою (типу: ліс – лис, тата – вата). Якщо дитина замінює цілі групи звуків одним, то замість повторення слів їй краще підбирати предметні картинки, які відповідають значенням слів.

Також у досліджуваних перевірялись можливості звукобуквеного аналізу. Досліджувані визначали порядок звуків в словах, складали їх з розрізної азбуки, підбирали малюнки на заданий звук і букву. При відборі слів з певною фонемою чи при знаходженні букви в слові досліджувані спочатку аналізують слова, в яких фонема, яку шукають (або її буквене позначення), стоїть першою, потім останньою, і лише тоді в середині. Для подібної роботи підбиралися слова лише з твердими варіантами приголосних звуків.

При заміні цілих груп звуків на який-небудь один (наприклад, при глотковому свистячому і шиплячому сигматизмі) діти також підбирали картку з написаним складом. Це дозволило перевірити сприймання кожного приголосного звуку з цих груп.

В заключення виявляли, як дитина сприймає власну вимову: чи диференціює свої недоліки на слух, чи знає про них тільки зі слів оточуючих.

Зміни емоційно-вольової сфери неможливо виявити відразу. Ми встановлювали ці зміни після спостережень за дитиною протягом тривалого часу. Але вже при першому відвідуванні нами відмічалось, як дитина вступає в контакт з незнайомими людьми. Скованість, прагнення відповідати на запитання жестами і мімікою показують, що дитина знає про мовленнєвий розлад і соромиться його.

В подальшому в бесідах з батьками були отримані відомості, як ставляться до дитини в сім'ї, чи не спостерігається гіпер- або гіпоопіка, чи є у дитини друзі, якого вони віку, чи любить вона спілкуватись з дітьми, як відноситься до школи, чи не дражнять її в дворі, в школі, як до неї ставляться інші діти, чи активна вона на уроках, чи любить ходити в гості.

Дуже важливо було знати, чи цікавиться дитина своїми недоліками і в якому плані, як вона реагує на зауваження оточуючих відносно мовлення і чи є в неї бажання виправити недолік.

В подальшому всі ці дані допоможуть визначити напрям психокорекційних бесід, виробити свідоме ставлення до занять, створити правильне ставлення до дитини і її поведінки в мікросередовищі. Звісно, перераховані питання не вичерпують всю багатоманітність особистості. Лише довготривале

спостереження дає змогу виявити багато індивідуальних особливостей дитини, знання яких допомагає правильно обрати діагностичний і психокорекційний підхід до досліджуваного і уникнути розвитку небажаних поведінкових реакцій на мовленнєві особливості.

У дисертаційному дослідженні для обстеження індивідуального мовленнєвого розвитку дітей з органічними чи функціональними особливостями звуковимови, побудови індивідуального мовленнєвого і мовленнєво-емоційного профілів особи були використані наступні методики:

1. *Тестова методика Т. Фотекової* (додаток 1). В методиці використані мовленнєві проби, запропоновані Р. Лалаєвою (1988 р.) та Є. Мальцевою (1991 р.). Крім того, досліджувалось розуміння складних логіко-граматичних відношень з використанням завдань, розроблених О. Р. Лурією. Для оцінки успішності виконання завдань методики була розроблена система балів.

Методика включає шість серій, кожна з яких об'єднує мовленнєві проби зростаючої важкості (див. дод. А). Всього мовленнєве обстеження включає 157 проб, не враховуючи перевірки звуковимови, висновки про стан якої робляться як на основі спеціальних проб, так і упродовж обстеження загалом. Кожна проба оцінюється окремо, потім вираховується сума балів за всі завдання, за серію, і надалі із сумарних оцінок за кожен із шести серій вираховується загальний бал за виконання всіх завдань методики.

Для кожної серії, а в деяких серіях і для кожної групи проб, розроблені власні критерії оцінки. Загальним правилом при оцінюванні завдань всіх серій, крім п'ятої, є врахування ступенів успішності виконання за допомогою чотирьох градацій, що дає можливість отримати більш диференційований результат. Для серій 1 (крім звуковимови), 2, 3, 4, 5 – це – 1; 0,5; 0,25; 0 балів, для звуковимови – 3; 1,5; 1; 0 балів і для серії 6 – 5; 2,5; 1; 0 балів. Завдання 5 серії оцінюється трьома градаціями: 1; 0,5; 0 балів. В різних завданнях ці градації відображають чіткість і правильність виконання, характер і важкість помилок, які були допущені, та використання допомоги.

*Структура повного варіанту методики.*



Перша серія – дослідження сенсомоторного рівня мовлення – включає чотири групи.

Перша група складається з 15 проб, що являють собою ланцюжки складів з фонетично схожими звуками. В логопедичній практиці цей прийом традиційно використовується для перевірки фонематичного сприймання. Однак, при інтерпретації результатів слід пам'ятати, що на успішність виконання такого роду завдань впливають і когнітивні труднощі переключення, які проявляються в інертності, «застряганні» на якому-небудь складі (замість «ма-на-ма» в цьому випадку дитина вимовляє «ма-ма-ма» або «ма-на-на»). Таким чином, перше завдання носить комплексний характер.

Друга група завдань направлена на дослідження звуковимови через відображене проговорювання спеціально підібраних слів. Заключна оцінка звуковимови проводиться на основі всього обстеження, яке дає можливість перевірити вимову різних звуків в різних мовленнєвих ситуаціях.

Третя група проб націлена на дослідження артикуляційної моторики шляхом виконання десяти рухів і ланцюжків рухів за показом експериментатора.

Відомо, що стійкою ознакою системи мовленнєвих особливостей є порушення звуко-складової структури слова, тобто кількості і послідовності звуків і складів в слові, наголошеності і будови окремих складів. На визначення відповідних порушень направлена четверта група завдань серії, яка включає 10 слів з поступовим ускладненням складової структури. Максимальна кількість балів за виконання першої, третьої і четвертої груп завдань відповідає кількості проб (15, 10 і 10 балів), найвищий бал за звуковимову дорівнює 15. Таким чином, максимальна оцінка за всю серію – 50 балів.

II серія – дослідження навичок мовленнєвого аналізу – складається з десяти завдань, які визначають, якою мірою дитина оволоділа поняттям «звук», «склад», «слово», «речення» і навичками виділення їх з потоку мовлення. Максимальна оцінка – 10 балів.

III серія – дослідження сформованості граматичної будови мовлення – складається з п'яти груп завдань, по 10 проб у кожній.

Перша група завдань передбачає повторення речень різної граматичної складності. На думку психолінгвістів, здатність до такого повторення є показником загального рівня мовленнєвої компетенції. Діти в змозі вимовити речення того рівня граматичної складності, яким вони оволоділи у власному мовленні. На успішність виконання цих завдань впливає також об'єм вербального матеріалу і якість слухомовленнєвої пам'яті дитини. При аналізі виконання проб на повторення слід звернути увагу не лише на граматичні, а й на лексичні помилки, такі як пропуск слів, словесні заміни (наприклад, замість «Над водою літали білі чайки» дитина каже: «Над водою літали галки»).

У другій групі завдань дитині пропонується оцінити правильність речень, побудованих як у відповідності з нормами мови, так і з їх порушеннями.

Третя група проб передбачає складання речень зі слів, поданих у початковій формі. Виконання таких завдань потребує від дитини побудови внутрішньої програми висловлювання, а також його правильного граматичного оформлення, що викликає великі труднощі у дітей з системною мовленнєвою патологією.

Четверта група завдань пов'язана з необхідністю вставити в речення пропущений прийменник.

В пробах п'ятої групи дітям пропонується утворити форми іменників множини в називному і родовому відмінках. Максимальна кількість балів за кожен групу завдань відповідає числу проб, тобто дорівнює 10, а за всю серію – 50.

IV серія – дослідження словника і словотворних процесів – складається з трьох груп завдань.

Перша група включає 10 проб на перевірку знання словоформ, що позначають назви дитинчат, і уміння утворювати такі форми від назви дорослої тварини.

Друга група складається з п'яти проб, пов'язаних з утворенням зменшувально-пестливої форми слова.

Третя група завдань найбільша: в ній 35 проб, які передбачають утворення якісних, відносних і присвійних прикметників (по 15, 10 і 10 відповідно) від іменників. Прикметник – одна з найбільш абстрактних частин мови. Оперування нею потребує високого рівня аналізу, синтезу і узагальнення. Уміння використовувати прикметники в мовленні вимагає більш швидкого формування мислительних операцій.

Дуже часто, не знаючи потрібної форми, діти використовують словотворення, яке при нормальному мовленнєвому розвитку закінчується до періоду шкільного навчання. Максимальний бал за кожну групу завдань співпадає з кількістю в ній проб, а за всі серії дорівнює 50.

V серія – Дослідження складних логіко-граматичних відношень – направлена на перевірку розуміння зверненого мовлення. Розуміння складних логіко-граматичних конструкцій вимагає складної аналітико-синтетичної діяльності, здатності одночасно схоплювати інформацію, включати короткочасну і довготривалу пам'ять, зберігаючи просторове сприймання. Всього використовується 10 проб, в тому числі на розуміння конструкцій з прийменниками, що відображають на мовленнєвому рівні реальні просторові відносини, порівняльні конструкції (Ваня вище Сергія. Хто менше зростом?) Максимальна кількість балів дорівнює 10.

VI серія – Дослідження сформованості зв'язного мовлення.

Дітям пропонується два завдання: складання оповідання за серією сюжетних картинок і переказ. Це самі складні проби методики, тому виконання кожної з них оцінюється в 15 балів, що в сумі за серію складає 30. Завдання носять комплексний характер і виявляють дефекти всіх сторін мовлення. Крім того, переказ вимагає достатнього рівня сформованості слухомовленнєвої пам'яті, а такі характеристики зв'язного мовлення, як логічність, уміння передати причинно-наслідкові звуки, спираються на мислительну діяльність.

Для того, щоб врахувати як змістову сторону, так і якість лексико-граматичного оформлення зв'язного висловлювання, виконання завдань оцінюється за 3-ма критеріями.

Методика направлена на виявлення актуального рівня мовленнєвого розвитку дитини, тому більшість завдань не передбачають допомоги. Виключення складають проби, в яких допомога дійсно ефективна. Так, наприклад, при обстеженні словотворчих процесів стимулююча допомога («неправильно, подумай ще...») нерідко приводить до актуалізації правильної форми слова.

Максимальна кількість балів, що нараховується за успішне виконання всіх проб методики дорівнює 200. При обробці отриманих даних абсолютне значення переводиться у відсоткове вираження. Якщо 200 прийняти за 100%, то відсоток успішності виконання методики кожною дитиною можна вирахувати, помноживши сумарний бал за весь тест на 100 і розділивши на 200. Вирахуване, таким чином, відсоткове вираження якості виконання методики співвідноситься потім з одним з чотирьох рівнів успішності: IV - 100-80%; III – 79,9-65%; II – 64,9-50%; I – 49,9% і нижче.

Для того, щоб отримати індивідуальний мовленнєвий профіль, необхідно врахувати успішність виконання кожної серії методик у відсотковому вираженні (помножити нараховану за всю серію кількість балів на 100 і розділити отриманий результат на максимально можливий). В першій серії також доцільно тим же способом вирахувати відсоток успішності для кожного завдання окремо. Потім, використовуючи отримані значення, слід накреслити мовленнєвий профіль, відкладаючи на вісі ординат успішність виконання завдань методики у відсотках, а на вісі абсцис – назви завдань або вимірюваних сторін мовлення. Всього їх буде дев'ять:

- 1 – фонематичне сприймання;
- 2 – атрикуляційна моторика;
- 3 – звуковимова;
- 4 – складова структура слова;
- 5 – навички мовного аналізу;
- 6 – граматична будова мовлення;
- 7 – словник і словотворчі процеси;

8 – розуміння логіко-граматичних відношень;

9 – зв'язне мовлення.

Отримавши такий профіль, можна відразу визначити як найбільш несформовані, так і найбільш розвинені компоненти мовленнєвої системи дитини і, на основі цього, розробити психокорекційну програму.

2. *Шкала оцінки мовленнєвих домагань* (розроблено у відділенні мовлення Санкт-Петербурзького НДІ вуха, горла, носа й мовлення).

Мовленнєві домагання характеризують мотивацію дитини чи підлітка на роботу із виправлення свого мовлення, тому їх визначення має важливе значення для фахівця. Ця методика особливо вимагає неформального контакту із досліджуваним, адже природне середовище сприяє розгортанню природнього темпу мовлення і притаманної досліджуваному звуковимови.

Згідно з інструкцією, потрібно або підтвердити висловлювання, поставивши поруч з ним знак «+», або відкинути їх, поставивши знак «-». За один бал приймається відповідь, що зіставляється зі знаком з ключем. Тут враховується сумарний бал, який може залежати від ряду причин, наприклад, індивідуальних особливостей досліджуваного, ступеня звуковимовних особливостей тощо. Середній показник для осіб без мовленнєвих порушень становить  $9 \pm 3$  бали.

3. *Шкала Р. Еріксона для оцінки комунікативних мовленнєвих навичок, адаптована В. Калягіним і Л. Мацько*. Детальну оцінку міри фіксації на своєму мовленнєвому недоліку дозволяє зробити модифікована шкала Р. Еріксона. Її цінність полягає в тому, що вона дозволяє описувати симптоматологію психічного компонента розладів мовлення і голосу, як буде показано надалі, а також володіє певним прогностичним потенціалом. Шкала була створена Р. Еріксоном спеціально для оцінки комунікативних можливостей осіб з мовленнєвими обмеженнями на основі уявлень про те, що їх провідні проблеми знаходяться в діапазоні міжособистісних реакцій і відносин. Твердження в шкалі сформульовані в позитивному і негативному планах по відношенню до тривоги («Мені важко розмовляти перед аудиторією»). При позитивному оцінюванні

позитивних пунктів та негативному негативних респондент отримує один бал за кожен пункт так, що максимальний можливий бал відповідає кількості пунктів шкали - 24. Надалі була збільшена надійність і валідність методики шляхом корекції окремих пунктів шкали.

В нашій роботі представлений варіант, адаптований В. Калягіним і Л.Мацько (1986). Досліджуваним пропонується наступна інструкція: «Відзначте на бланку твердження, з якими Ви згодні, знаком «+» і твердження, з якими Ви не згодні, знаком «-».

Аналіз результатів. Підраховується сумарний бал відповідно до ключа. За один бал приймається відповідь, що співпадає по знаку з ключем.

Пункти шкали поділяються на три субшкали, відповідні спрямованості тривоги на:

мовлення - 1 8 9 14 15 16 19 23;

спілкування - 2 3 4 5 10 13 18 21;

впевненість - 6 7 11 12 17 20 22 24.

Знання цих характеристик дозволяє проводити спрямовану психокорекційну допомогу.

Наступним етапом дослідження стало виявлення звуковимови та емоційно-психічних станів осіб для побудови цілісного мовленнєво-емоційного профілю.

### **2.3. Організація та процедура емпіричного дослідження емоційно-психічних станів осіб з особливостями звуковимови**

Вивчення проблеми емоційно-психічних станів осіб із особливостями звуковимови має істотний теоретичний та практичний інтерес для розвитку як загальної психології, так і психології мовлення й психолінгвістики.

Концептуальне обґрунтування емоційно-психічних станів (тривога, страх, стрес, фрустрація, афект) осіб із особливостями звуковимови дало змогу визначити шляхи їх експериментально-діагностичного вивчення.

Таким чином перехід до змістовнішого психологічного знання про особливості емоційно-психічних станів осіб із особливостями звуковимови може бути уреальнений за умови створення експериментально-психологічної системи змінних, яка б відображала реальність, що досліджується, та надала б нову інформацію щодо досліджуваного феномену. Переробка емпіричної інформації засобом її інтерпретації наблизить отримані емпіричні дані до реального об'єкта вивчення, а виявлені пояснювальні можливості емпіричного матеріалу допоможуть виявити закономірності прояву досліджуваного явища.

Підібраний комплекс психодіагностичних методик максимально повно і точно ідентифікує змістову конструкцію емоційно-психічних станів осіб із особливостями звуковимови в генеральній сукупності дітей молодшого шкільного віку і включає в себе наступні методики:

1. *Шкала явної тривожності для дітей CMAS*. Методика була розроблена американськими психологами А. Castaneda, В. R. McCandless, D. S. Palermo в 1956 році на основі шкали явної тривожності Дж. Тейлора, призначеної для дорослих. Адаптація дитячого варіанта шкали проведена і опублікована А. Прихожан.

Предмет діагностики: Виявлення тривожності як стійкого утворення (див. дод. Б).

Для дитячого варіанту було відібрано 42 пункти, оцінених як найбільш показові з точки зору прояву хронічних тривожних реакцій у дітей. Специфіка дитячого варіанта також у тому, що про наявність симптому свідчать тільки стверджувальні варіанти відповідей. Крім того, дитячий варіант доповнений 11 пунктами контрольної шкали, що виявляє тенденцію давати соціально схвалювані відповіді. Таким чином, методика містить 53 питання. Методика може проводитися як індивідуально, так і в групах, з дотриманням стандартних правил групового обстеження. Для дітей 7-8 років краще індивідуальне проведення. При цьому якщо дитина відчуває труднощі в читанні, можливий усний спосіб пред'явлення: психолог зачитує кожен пункт і фіксує відповідь школяра. При груповому проведенні такий варіант пред'явлення тесту, природно, виключений.

Обробка та інтерпретація результатів тесту проводиться в два етапи.

#### Попередній етап

1. Переглядаються бланки і відбираються ті, на яких всі відповіді однакові (тільки «вірно» або тільки «невірно»). Як уже зазначалося, в СМАС діагностика всіх симптомів тривожності передбачає тільки ствердну відповідь («вірно»), що створює при обробці труднощі, пов'язані з можливим змішуванням показників тривожності і схильності до стереотипії, яка зустрічається у молодших школярів. Для перевірки слід використовувати контрольну шкалу «соціальної бажаності», яка передбачає обидва варіанти відповіді. У разі виявлення лівосторонньої (всі відповіді «вірно») або правобічної (всі відповіді «невірно») тенденції отриманий результат слід розглядати як сумнівний. Його слід ретельно проконтролювати за допомогою незалежних методів.

2. Звернення уваги на наявність помилок у заповненні бланків: подвійні відповіді (тобто підкреслення одночасно і «вірно», і «невірно»), пропуски, виправлення, коментарі тощо. У тих випадках, коли у випробуваного помилково заповнено не більше трьох пунктів субшкали тривожності (незалежно від характеру помилки), його дані можуть оброблятися на загальних підставах. Якщо ж помилок більше, то обробку проводити недоцільно. Слід звернути особливу увагу на дітей, які пропускають або дають подвійну відповідь на п'ять або більше пунктів СМАС. У значній частині випадків це свідчить про ускладнення вибору, труднощі в ухваленні рішення, спробі уникнути відповіді, тобто є показником прихованої тривожності.

#### Основний етап

1. Підраховуються дані за контрольною шкалою – субшкалою «соціальної бажаності».

2. Підраховуються бали за субшкалою тривожності.

3. Первинна оцінка переводиться в шкальні. Як шкальна оцінка використовується стандартна десятка (стени). Для цього дані випробуваного зіставляються з нормативними показниками групи дітей відповідного віку і статі.



4. На підставі отриманої шкальної оцінки робиться висновок про рівень тривожності досліджуваного (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

### Характеристика рівнів тривожності

Стени	Характеристика	Примітка
1-2	Стан тривожності досліджуваному не властивий	Подібний «надмірний спокій» може мати і не мати захисного характеру
3-6	Нормальний рівень тривожності	Необхідний для адаптації та продуктивної діяльності
7-8	Дещо підвищена тривожність	Часто буває пов'язана з обмеженим колом ситуацій, певною сферою життя
9	Явно підвищена тривожність	Зазвичай носить генералізований характер
10	Дуже висока тривожність	Група ризику

2. *Методика «Паровозик».* Методика дозволяє визначити особливості емоційного стану дитини: нормальний або знижений настрій, стану тривоги, страху, задовільну або низьку адаптацію в новому або звичному, соціальному середовищі. Застосовується індивідуально з дітьми з 2,5 років.

Стимульний матеріал: білий паровозик і 8 різнокольорових вагончиків (червоний, жовтий, зелений, синій, фіолетовий, сірий, коричневий, чорний). Вагончики безладно розміщуються на білому тлі (див. дод. В).

Обробка даних.

1 бал присвоюється, якщо дитина поставила вагончик фіолетового кольору на другу позицію; чорний, сірий, коричневий – на третю; червоний, жовтий, зелений – на шосту.

2 бали присвоюється, якщо дитина поставила вагончик фіолетового кольору на першу позицію; чорний, сірий, коричневий – на другу; червоний, жовтий, зелений – на сьому, синій – на восьму.

3 бали присвоюється, якщо чорний, сірий або коричневий вагончик поставлений на першу позицію; синій – на сьому; червоний, жовтий, зелений – на восьму позицію (табл. 2.3)

Таблиця 2.3

Таблиця для спрощення обробки результатів

1 бал	Колір	Позиція	2 бали	Колір	Позиція	3 бали	Колір	Позиція
	Фіолетовий	2		Фіолетовий	1		Чорний	1
Чорний	3	Чорний	2	Сірий	1			
Сірий	3	Сірий	2	Коричневий	1			
Коричневий	3	Коричневий	2	Синій	7			
Червоний	6	Червоний	7	Червоний	8			
Жовтий	6	Жовтий	7	Жовтий	8			
Зелений	6	Зелений	7	Зелений	8			
		Синій	8					

Якщо в результаті підсумовування отриманих даних, балів виявляється менше трьох, то психічний стан оцінюється як позитивний, при 4-6 балах – як негативний психічний стан низького ступеня (НПС нс); при 7 - 9 балах – як НПС середнього ступеня; більше 9 балів – НПС високого ступеня.

Оцінка результатів

0-3 бали - позитивний психічний стан

4-6 бали - негативний психічний стан низького ступеня

7-9 бали - негативний психічний стан середнього ступеня

9 балів і більше - негативний психічний стан високого ступеня

Поряд з отриманим індивідуальним результатом можна визначити і загальний психологічний клімат в групі. Для цього визначається сума всіх ППС (а) і НПС (б), різниця між ними ділиться на кількість дітей і множиться на 100%.

Оцінка результатів:

70 % и вище - високий ступінь сприятливості психологічного клімату (СПК);

42 - 69 % - середній ступінь СПК;

26 - 41,9 % - незначний ступінь СПК;

0 - 25 % - початковий ступінь несприятливого психологічного клімату (НПК);

-1 до - 25% - середній ступінь НПК;

- 26 % і нижче - сильний ступінь НПК.

3. *Графічна методика «Кактус».* Методика призначена для роботи з дітьми старше 3 років. Тест використовується для дослідження емоційно-особистісної сфери дитини (див. дод. Д). При проведенні діагностики випробуваному видається аркуш паперу форматом А4 і простий олівець. Можливий варіант з використанням восьми «люшеровських» кольорів, при інтерпретації враховуються відповідні показники тесту Люшера. Інструкція: «На аркуші паперу намалюй кактус – таким, яким ти собі його уявляєш».

Запитання та додаткові пояснення не допускаються.

При обробці результатів беруться до уваги дані, які відповідають усім графічним методам, а саме: просторове положення, розмір малюнка, характеристики ліній, сила натиску на олівець. Крім того, враховуються специфічні показники, характерні саме для даної методики:

- характеристика «образу кактуса» (дикий, домашній, жіночний і т. ін.);
- характеристика манери малювання (промальовані, схематичний тощо);
- характеристика голок (розмір, розташування, кількість).

За результатами опрацьованих даних по малюнку можна діагностувати якості особистості досліджуваної дитини.

4. *Тест «Будинок-Дерево-Людина».*

«Будинок-Дерево-Людина» (БДЛ) – одна з найвідоміших проєктивних методик дослідження особистості. Вона була запропонована Дж. Буком в 1948 р. Тест призначений як для дорослих, так і для дітей. Можливо групове обстеження.

Процедура діагностики полягає в наступному. Обстежуваному пропонується намалювати будинок, дерево і людину. Потім проводиться опитування за розробленим планом (див. дод. Е).

Р. Берні при використанні тесту БДЛ просить зобразити дерево, будинок і людину в одному малюнку, в одній сцені. Вважається, що взаємодія між будинком, деревом і людиною являє собою зорову метафору. Якщо привести весь малюнок в дію, то цілком можливо помітити те, що дійсно відбувається в житті особи.

Особливим способом інтерпретації може бути порядок, в якому виконується малюнок будинку, дерева і людини. Якщо першим намальовано дерево, значить, основне для людини - життєва енергія. Якщо першим малюється будинок, то на першому місці - безпека, успіх або, навпаки, нехтування цими поняттями.

5. *Тест «Неіснуюча тварина».* Метод дослідження особистості за допомогою проєктивного тесту «Неіснуюча тварина» побудований на теорії психомоторного зв'язку. Для реєстрації стану психіки використовується дослідження моторики (див. дод. Ж).

Якщо реальний рух, інтенція з якоїсь причини не здійснюється, то в відповідних групах м'язів підсумовується певне напруження енергії, необхідної для здійснення відповідного руху. Так, наприклад, образи і думки-уявлення, що викликають страх, стимулюють напругу в групах м'язів ніг і рук, що виявилось б необхідним у випадку відповіді на страх втечею або захистом за допомогою рук – вдарити, сховатися. Тенденція руху має напрямок в просторі:

- видалення,
- наближення,
- нахил,
- випрямлення,

- підйом,
- падіння.

При виконанні малюнка аркуш паперу (або полотно картини) являє собою модель простору і, крім стану м'язів, фіксує ставлення до простору, тобто виникає тенденція. Простір, в свою чергу, пов'язаний з емоційним забарвленням переживання і тимчасовим періодом: справжнім, минулим, майбутнім. Пов'язане воно також з дієвістю або ідеально-розумовим планом роботи психіки. Простір, розташований позаду і зліва від суб'єкта, пов'язаний з минулим періодом і бездіяльністю (відсутністю активного зв'язку між думкою-виставою, плануванням і його здійсненням). Права сторона, простір спереду і вгорі пов'язані з майбутнім періодом і дієвістю. На аркуші (моделі простору) ліва сторона і низ пов'язані з негативно забарвленими і депресивними емоціями, з невпевненістю і пасивністю. Права сторона – з позитивно забарвленими емоціями, енергією, активністю, конкретністю дії.

Крім загальних закономірностей психомоторного зв'язку і відношення до простору при тлумаченні матеріалу тесту використовуються теоретичні норми оперування з символами і символічними геометричними елементами і фігурами.

За своїм характером тест «Неіснуюча тварина» відноситься до числа проєктивних. Для статистичної перевірки або стандартизації результат аналізу може бути представлений в описових формах. За складом цей тест – орієнтовний і як єдиний метод дослідження зазвичай не використовується і вимагає об'єднання з іншими методами як батарейного інструмента дослідження.

6. *Тест «Намалюй свій страх».* Тип: психодіагностичний проєктивний. Мета застосування тесту: виявлення наявності дитячих страхів у дітей молодшого шкільного віку (див. дод. К).

Завдання: на основі виконання зображення, відповідей на запитання оцінити особливості сприйняття, переживань дитиною своїх страхів. Матеріал для роботи: аркуш білого паперу 20х30, кольорові олівці.

Стимульний матеріал: дітям було запропоновано на аркушах паперу, кольоровими олівцями намалювати те, що вони найбільше бояться.

Інтерпретація тесту. На підставі особливостей зображення можна визначити:

- а) ступінь розвитку образотворчої культури, примітивність зображення або чіткість і виразність образів; витонченість ліній, емоційну виразність;
- б) особливості обстежуваного під час малювання;
- в) особливості наявності страхів, кількість їх, емоційне самопочуття обстежуваного при малюванні;
- г) особливості сімейних відносин.

7. *Тест тривожності (Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки)*. Мета – визначити рівень тривожності дитини. Експериментальний матеріал: 14 малюнків розміром 8,5x11 см. Кожен малюнок є типовою для життя дитини ситуацією (див. дод. Л).

Кожен малюнок виконаний в двох варіантах: для дівчинки (на малюнку зображена дівчинка) і для хлопчика (на малюнку зображений хлопчик). Обличчя дитини на малюнку не промальовано, даний лише контур голови. Кожен малюнок забезпечений двома додатковими малюнками дитячої голови, за розмірами точно відповідними контуру обличчя на малюнку. На одному з додаткових малюнків зображено усміхнене обличчя дитини, на іншому – сумне.

Малюнки показують дитині в чітко визначеному порядку один за одним. Бесіда проходить в окремій кімнаті.

Протоколи кожної дитини піддаються кількісному і якісному аналізу.

Кількісний аналіз: на основі даних протоколу обчислюється індекс тривожності дитини (ІТ), що дорівнює відсотковому відношенню числа емоційно негативних виборів (сумне обличчя) до загального числа малюнків (14):

$$IT = \frac{\text{Число емоційних негативних виборів}}{14} \times 100\%$$

Залежно від рівня індексу тривожності діти підрозділяються на 3 групи:

- а) високий рівень тривожності (ІТ вище 50%);
- б) середній рівень тривожності (ІТ від 20 до 50%);
- в) низький рівень тривожності (ІТ від 0 до 20%).

Якісний аналіз: кожна відповідь дитини аналізується окремо. Робляться висновки щодо можливого характеру емоційного досвіду дитини в даній (і подібній їй) ситуації. Особливо високим проєктивним значенням володіють рисунки 4 («Одягання»), 6 («Вкладання спати на самоті»), 14 («Їжа на самоті»). Діти, що роблять в цих ситуаціях негативний емоційний вибір, найімовірніше, будуть володіти найвищим ІТ; діти, що роблять негативні емоційні вибори в ситуаціях, зображених на рисунках 2 («Дитина і мати з немовлям»), 7 («Умивання»), 9 («Ігнорування») і 11 («Збирання іграшок»), з більшою ймовірністю будуть мати високий або середній ІТ.

Як правило, найбільший рівень тривожності проявляється в ситуаціях, що моделюють відносини дитина-дитина («Гра з молодшими дітьми», «Об'єкт агресії», «Гра зі старшими дітьми», «Агресивна напад», «Ізоляція»). Значно нижчий рівень тривожності в малюнках, що моделюють відносини дитина – дорослий («Дитина і мати з немовлям», «Догана», «Ігнорування», «Дитина з батьками»), і в ситуаціях, що моделюють повсякденні дії («Одягання», «Укладання спати на самоті», «Умивання», «Збирання іграшок», «Їжа на самоті»).

Таким чином, в процесі роботи над дослідженням ми переконались, що підібраний комплекс психодіагностичних методик максимально повно і точно ідентифікує змістову конструкцію емоційно-психічних станів осіб із обмеженнями звуковимови в генеральній сукупності дітей молодшого шкільного віку.

#### **2.4. Зіставний аналіз особливостей звуковимови у різних емоційно-психічних станах досліджуваних**

Проведений теоретичний аналіз проблеми та обґрунтування програми експериментально-діагностичного дослідження особливостей звуковимови у різних емоційно-психічних станах досліджуваних дає змогу чітко верифікувати емпіричний матеріал, і відповідно отримати конкретні результати в реалізації

поставлених завдань дисертаційної роботи. Логіка наукового пошуку досягається за допомогою послідовності інтерпретації отриманих даних.

За допомогою мовленнєвих проб за методиками Т. Фотекової та О. Лурії, ми отримали змогу виділити зі всіх досліджуваних в окрему групу дітей, які мають проблеми з мовленням, зокрема, особливості звуковимови. Саме з цією групою дітей і було проведено подальше експериментально-діагностичне дослідження.

Таким чином, після обстеження розвитку мовлення, було виявлено 142 дитини молодшого шкільного віку з порушеною звуковимовою. Це складає 38,4% усіх обстежених дітей.

Відповідно до причин появи особливостей звуковимови, респонденти були розподілені на тих, у кого виникнення цих особливостей було пов'язане з органічними чинниками та тих, у кого виникнення помилок у звуковимові пов'язані з функціональними причинами. Згідно з таким аналізом, розподіл досліджуваних став виглядати наступним чином (табл. 2.4).

*Таблиця 2.4*

**Розподіл досліджуваних відповідно до причини виникнення особливостей звуковимови**

Клас	Загальна кількість	Органічна дислалія		Функціональна дислалія	
		кількість	%	кількість	%
1-й клас	52 особи	11	21,2	41	78,8
2-й клас	39 осіб	10	25,6	29	74,4
3-й клас	28 осіб	9	32,1	19	67,9
4-й клас	23 особи	8	34,8	15	65,2
Всього	142 особи	38	26,8	104	73,2

Встановлені дані свідчать про те, що особливості звуковимови значною мірою зумовлюються не органічними порушеннями дитини та специфікою її артикуляційного апарату, а, як було зазначено в теоретичному розділі, відносинами у родині, впливом поведінки батьків на мовленнєву поведінку



дитини. Отримані результати є суголосними висновкам лонгітюдного дослідженням Д. Слобіна і Дж. Грін про те, що батьки не звертають значної уваги на неправильну вимову чи синтаксис дитячого висловлювання, оскільки їх, передусім, цікавить зміст такого повідомлення [237]. І подальша мовленнєва взаємодія дитини і батьків переважно зосереджується на обговоренні цього змісту, а не фонологічної чи синтаксичної будови висловлювання. Вчені обговорюють отримані результати в контексті універсальності і вродженості мовних структур, на протигагу процесам імітації і підкріплення з боку батьків. Не вдаючись до дискусій про шляхи оволодіння мовою дитиною, нас цікавить факт незначного внеску батьків у звуковимову дитини, що може спричинити такий великий відсоток функціональної дислалії.

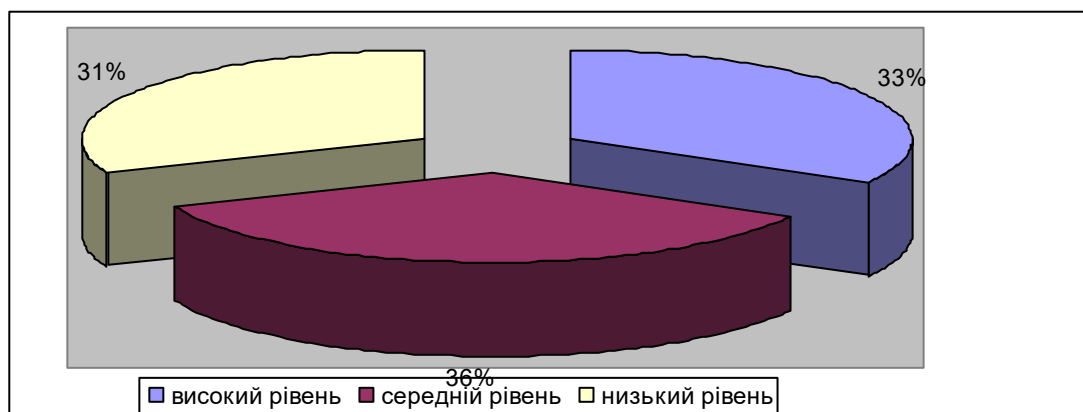
Аналізуючи дані мовленнєвих домагань даної групи молодших школярів за методикою «Шкала оцінки мовленнєвих домагань», ми отримали дані, які свідчать про те, що учні 3–4-х класів більше налаштовані на виправлення свого мовлення (41,2%), ніж учні 1–2-х класів (28,6%). Тобто, рівень мовленнєвих домагань учнів 8 – 9-ти років значно вищий. Відсотковий показник рівнів мовленнєвих домагань досліджуваних молодших школярів з особливостями звуковимови представлений у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Відсотковий розподіл рівнів мовленнєвих домагань досліджуваних  
молодших школярів**

Рівень Клас	високий		середній		низький	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1-й клас	16	30,8	20	38,4	16	30,8
2-й клас	10	25,6	14	35,9	15	38,5
3-й клас	10	35,7	10	35,7	8	28,6
4-й клас	11	47,8	7	30,4	5	21,7
Всього	47	33,1	51	35,9	44	31,0

Як ми можемо бачити, виходячи з результатів таблиці, відсотковий розподіл рівнів мовленнєвих домагань молодших школярів нерівномірний. Так, учні першого та другого класів ще не до кінця усвідомили важливість правильного мовлення, тому і рівень мотивації до його виправлення у них значно нижчий. Мовленнєві домагання характеризують мотивацію дитини на роботу по виправленню власного мовлення, тому визначення рівня мовленнєвих домагань має важливе значення для психолога. Це допоможе в подальшому розробити програму психокорекційного впливу на дитину. Аналіз даних, що представлені в таблиці 2.5, дав можливість графічно зобразити виявлений рівень мовленнєвих домагань осіб з особливостями звуковимови (рис. 2.1).



**Рис. 2.1. Рівень мовленнєвих домагань осіб із особливостями звуковимови**

Таким чином, переважна кількість досліджуваних виявляють середній рівень мовленнєвих домагань. Враховуючи той факт, що вибірку склали діти із особливостями звуковимови, вважаємо, що цей рівень має бути підвищений упродовж психокорекційної роботи зі звуковимовою та емоційно-психічними станами осіб. Якщо брати до уваги розподіл респондентів згідно з причинами виникнення помилок у звуковимові, то результати дослідження виглядають наступним чином (табл. 2.6).

Відповідно, можна зробити висновок, що у молодших школярів з органічною дислалією переважає високий рівень мовленнєвих домагань (47,4%). Такі результати підтверджують дані попереднього висновку про те, що учні 3–4-

х класів більше налаштовані на виправлення свого мовлення. Тобто в них більша мотивація на роботу з усунення особливостей власної звуковимови.

Таблиця 2.6

**Рівень мовленнєвих домагань досліджуваних в залежності від причин виникнення особливостей звуковимови**

Рівень домагань	Органічна дислалія		Функціональна дислалія	
	кількість	%	кількість	%
Високий	18	47,4	29	27,9
Середній	10	26,3	41	39,4
Низький	10	26,3	34	32,7
Всього	38	100	104	100

Більше того, встановлено, що особи із органічними особливостями звуковимови виявляють не лише вищий рівень мовленнєвих домагань, ніж особи із функціональними особливостями звуковимови, а й мають менший відсоток осіб із низьким рівнем мовленнєвих домагань. Серед осіб із органічними особливостями встановлено 47,4% дітей із високим рівнем мовленнєвих домагань, тоді як серед функціональних особливостей – 27,9%. Відповідно із низьким рівнем мовленнєвих домагань 26,3% та 32,7%. Відтак, це повинно бути ураховано у розробці психокорекційної програми для звуковимови у різних емоційно-психічних станах.

Отримані результати суттєво доповнюються даними опитувальника Р. Еріксона для оцінки комунікативних мовленнєвих навичок, адаптованого В.Калягіним та Л. Мацько. Саме ця шкала дозволила нам проаналізувати ступінь фіксації осіб на своєму мовленнєвому недоліку. Пункти шкали розподіляються на три субшкали, що відповідають спрямованості тривоги на мовлення, спілкування, впевненість.

Проводячи моніторинг результатів опитування за даною шкалою, нами були виявлено наступне: діти 1 класу більше тривожаться за власне мовлення (55,8%), тим не менш, мотивація до виправлення звуковимови у них все ще

знижена. Це пояснюється тим, що оточуючі часто не розуміють дітей з особливостями звуковимови, і, таким чином, школярі проявляють тривожність при вимовлянні звуків, які у них в тому чи іншому вигляді спотворені. Школярі ж 2-го класу більше переймаються проблемами спілкування (35,9%) на відміну від учнів 3-4-х класів. Цим дітям не вистачає впевненості. Відсотковий показник спрямованості тривоги досліджуваних молодших школярів з особливостями звуковимови представлений у табл. 2.7.

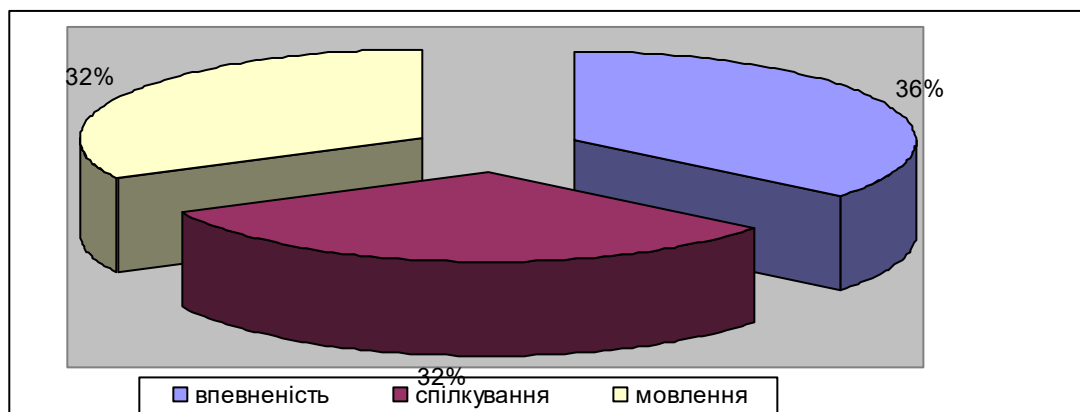
Таблиця 2.7

### Показник спрямованості тривоги досліджуваних молодших школярів

Клас \ Направленість на	впевненість		спілкування		мовлення	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1-й клас	29	55,8	13	25,0	10	19,2
2-й клас	12	30,8	14	35,9	13	33,3
3-й клас	7	25,0	9	32,1	12	42,9
4-й клас	3	13,0	9	39,1	11	47,8
Всього	51	35,9	45	31,7	46	32,4

Основні проблеми дітей з особливостями звуковимови знаходяться в діапазоні міжособистісних реакцій та стосунків. Дана методика дозволила описати симптоматику психічного компонента недоліків мовлення та голосу, а також дала нам можливість в подальшому спрогнозувати психокорекційний вплив на досліджуваних. Аналіз даних, що представлені в таблиці 2.6, дав можливість графічно зобразити виявлену направленість тривоги досліджуваних осіб з особливостями звуковимови (рис. 2.2).

Таким чином, більшість досліджуваних (35,9%) спрямовують свою тривогу у реалізації комунікативних навичок на збереження впевненості, якої очевидно, бракує для функціонування нормального мовлення та якісного спілкування.



**Рис. 2.2. Спрямованість тривоги осіб з особливостями звуковимови**

Якщо брати до уваги розподіл респондентів відповідно до особливостей звуковимови, то результати дослідження виглядають наступним чином (табл. 2.8).

*Таблиця 2.8*

**Направленість тривоги досліджуваних з особливостями звуковимови**

Направленість на:	Органічна дислалія		Функціональна дислалія	
	кількість	%	кількість	%
впевненість	12	31,6	39	37,5
спілкування	13	34,2	32	30,8
мовлення	13	34,2	33	31,7
всього	38	100	104	100

Проводячи моніторинг результатів опитування за даною шкалою, нами були виявлено, що тривога у молодших школярів спрямовується на всі аспекти взаємодії з оточуючими, і не залежать від органічних чи функціональних особливостей звуковимови. Це можна пояснити тим, що оточуючі часто не розуміють дітей із помилками у звуковимові, і, таким чином, школярі проявляють тривогу при будь-якій ситуації взаємодії з близькими, однолітками чи незнайомцями.

Оскільки основною метою нашого дослідження було провести зіставний аналіз особливостей звуковимови та емоційно-психічних станів молодших

школярів, то наступною частиною дослідження стало виявлення емоційно-психічних станів, що притаманні досліджуваним. Для вирішення цього завдання було використано батарею проєктивних методик. Вони спрямовані на дослідження, насамперед, особистісних якостей і розроблені в рамках, так званого, проєктного діагностичного підходу. Засновані на інтерпретації проєкцій випробуваного на стимульний матеріал. Традиційно проєктні тести відносять до числа найбільш надійних, проте сфера їх застосування не така велика, як у особистісних опитувальників. Для багатьох проєктивних методик принципово важливою виявляється роль психолога-діагноста, що пов'язано з деякою свободою в його інтерпретаціях. Тому для таких методик значення досвіду і професіоналізму, неупередженості складно переоцінити. Основними в емпіричному дослідженні стали методики «Будинок. Дерево. Людина» та «Неіснуюча тварина».

У нашому випадку, ми не ставили чіткої задачі намалювати будинок, дерево та людину на одному аркуші. Діти самі обирали, яким чином їм краще зобразити те, що їм задали.

Для нас в дослідженні особливим способом інтерпретації став порядок, в якому виконується малюнок будинку, дерева і людини. Якщо першим намальовано дерево, значить, основне для досліджуваного – життєва енергія. Якщо першим малюється будинок, то на першому місці – безпека, успіх або, навпаки, нехтування цими поняттями.

Проаналізувавши малюнки дітей, ми дійшли висновків, що на першому місці для них – це безпека та успіх, оскільки майже всі без винятку першим починали малювати будинок.

Ґрунтуючись на результатах теоретичного аналізу, основним для нас на рівні емпіричного дослідження було визначити, наскільки у дітей виявляються особистісні прояви негативних емоційно-психічних станів такі, як ворожість, конфліктність, агресивність та негативізм (табл. 2.9).

**Показник розподілу особистісних проявів негативних емоційно-психічних станів**

Клас	ворожість		конфліктність		агресивність		негативізм	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1-й клас	11	21,2	9	17,3	12	23,1	14	26,9
2-й клас	11	28,2	8	20,5	9	23,1	13	33,3
3-й клас	8	28,6	12	42,9	9	32,1	14	50,0
4-й клас	5	21,7	10	43,5	12	52,2	11	47,8

\*Примітка. Вказані особистісні прояви негативних емоційно-психічних станів були виявлені не у всіх дітей. У деяких досліджуваних було виявлено кілька особистісних проявів негативних емоційно-психічних станів.

Як видно з даних таблиці, найяскравіше у досліджуваних з особливостями звуковимови проявляються негативізм, агресивність та конфліктність. При цьому у переважній більшості осіб 1-ого і 2-ого класів найбільше виявляється негативізм, відповідно 26,9% і 33,3%, в учнів 3-ого класу також встановлено негативізм (50%), водночас із тенденцією до збільшення відсотку дітей із конфліктністю 42,9%, і в учнів 4-ого класу негативізм і конфліктність переростають в агресивність, яку виявили у 52,2% осіб. Беручи до уваги, що саме досліджувані 3-4 класів вирізняються вищим рівнем мовленнєвих домагань, останні слід використати у психокорекційній роботі для нейтралізації прояву гіперкоменсуючих особистісних проявів негативних психічних станів: агресивності і конфліктності (див. дод. М). Також отримані результати є суголосними встановленій направленості негативних особистісних проявів цих дітей при функціонуванні комунікативних навичок на впевненість і спілкування. Можна припустити, що визначені особистісні прояви негативних емоційно-психічних станів заважають встановленню повноцінного спілкування і потребують корекції з боку цілеспрямованого психологічного втручання.

На ознаки ворожості вказували такі особливості малюнків як: відсутність вікон, двері – замкова щілина, дуже велике дерево, дерево з краю листа,

зворотний профіль дерева, людини, гілки двох вимірів, як пальці, очі – чорні діри, довгі гострі пальці, оскал, видно зуби, агресивна позиція людини, задня стіна будинку зображена з іншого боку (незвично), двері з величезним замком, вікна без шибок, відсутність вікон на першому поверсі будинку, волосся не заштриховане, не зафарбовані, обрамляють голову, руки схрещені на грудях, пальці великі, схожі на цвяхи (шипи), карикатурне зображення, зубчасті нерівні лінії, крона – клубок.

Маркерами конфліктності стали: обмеження простору, перспектива знизу (погляд хробака), перемальовування об'єкта, відмова малювати який-небудь об'єкт, дерево, як два дерева, явна невідповідність якості одного з малюнків, суперечливість малюнка і висловлювання, відсутність труби на даху.

На ознаки агресивності вказували такі особливості малюнків, як різні споруди, ніздрі занадто підкреслені, зуби чітко намальовані, руки сильні, рука як боксерська рукавичка, пальці відокремлені, великі пальці, пальців більше п'яти, пальці довгі, зброя, мало гнутих ліній, багато гострих кутів, лінії з натиском, штрихування від себе, закриті густе листя, штрихування стовбура.

Симптомами негативізму стали різні споруди, бічна стіна, зображена в одновимірній перспективі, вуха маленькі, вуха дуже підкреслені, пальці стиснуті в кулак, кулаки притиснуті до тіла, кулаки далеко від тіла, ноги непропорційно довгі, ноги широко розставлені.

Розглянемо процедуру якісної інтерпретації малюнків осіб різних класів з органічними та функціональними особливостями звуковимови більш докладно.

Так, аналізуючи малюнок учня 1-го класу з функціональними особливостями звуковимови, ми помітили, що у нього слабкий контакт з реальністю, про це свідчить відсутність основи стіни. Великі двері дають нам розуміння того, що дитина надзвичайно залежить від інших. На малюнку також помітно, що вікна завішані і це свідчить про стурбованість взаємодією з іншими, а відсутність труби на даху будинку вказує на недолік психологічного тепла в сім'ї. Проаналізувавши кольорову гаму малюнка, був зроблений висновок, що дитина потребує безпеки та теплого відношення від оточуючих.



Аналізуючи малюнок людини, ми дійшли висновків, що товста коротка шия сигналізує про поступки своїм слабкостям і бажанням, вираження неподавленого імпульсу, а занадто незграбні плечі – ознака надмірної обережності, захисту. Надто виражені вуха вказують на можливі слухові галюцинації. Це зустрічається у особливо чутливих до критики осіб. Очі на малюнку зображені як чорні діри – це значуще прагнення уникати візуальних стимулів, ворожість, а не зафарбоване волосся, яке обрамляє голову означає, що суб'єктом керують ворожі почуття. Руки довгі і слабкі вказують на залежність, нерішучість, потребу в опіці, а широко розставлені ноги – це відверта зневага (непокора, ігнорування або незахищеність). На напругу вказала неврівноважена стояча фігура.

Виходячи з аналізу малюнка дерева, нами були зроблені висновки, що дитина воліє використовувати чарівність, шукає самоствердження, контактів, а також суб'єкту властиві внутрішня тривога, підозрілість, страх бути покинутим; прихована агресивність.

В малюнку учня 2-го класу, який має особливості звуковимови органічного походження, нами було помічено, що дитина зобразила будинок вдалині, що свідчить про почуття знедоленої людини, а зображення паркану говорить про агресію, яка спрямована проти фактичного господаря будинку або бунт проти того, що суб'єкт вважає штучними і культурними стандартами. Відсутність дверей показує на те, що суб'єкт відчуває труднощі при прагненні розкритися перед іншими, а те, що перший поверх був намальований в кінці, вказує на відразу до міжперсональних відносин та тенденцію до ізоляції від дійсності.

Велика голова трактується як неусвідомлене підкреслення переконання про значення мислення в діяльності людини. Судячи з зображення плечей можна сказати, що у суб'єкта присутнє відчуття малоцінності, нікчемності, характерним є смуток, відчай, відчуття провини, недолік життєвості, страх, фрустрація. Підкреслене обличчя – це сильна заклопотаність відносинами з іншими, своїм зовнішнім виглядом. Зображення маленьких очей вказує на заглибленість в себе, а рот на вимушену привітність, неадекватні почуття та постійно знижений

настрій. Руки довгі і слабкі вказують на залежність, нерішучість, потребу в опіці, а одномірні, обведені петлею пальці – це свідомі зусилля проти агресивного почуття.

При зображенні дерева, нами було відмічено, що учень схильний до екзальтованості та емоційності. Також у дитини присутні внутрішня тривога, підозрілість, страх бути покинутою; прихована агресивність. На малюнку присутнє штрихування, що свідчить про напругу та стрес.

Проводячи аналіз одного з учнів 3-го класу з особливостями звуковимови функціонального походження, ми виявили, що у стіни будинку бічний контур дуже тонкий і неадекватний, що вказує на передчуття (загроза) катастрофи. Відмітною рисою малюнку є відсутність дверей, а це говорить про те, що суб'єкт відчуває труднощі при прагненні розкритися перед іншими. Також в малюнку відсутнє скло у вікні та відсутність вікон на першому поверсі, що свідчить про ворожість, відчуженість. При зображенні будинку переважає чорний та червоний кольори, а це вказує на сором'язливість, лякливість, потребу теплоти з оточення.

Нечітка голова у людини говорить про сором'язливість, боязкість, а похилі плечі про смуток, відчай, відчуття провини, недолік життєвості. Також було помічено, що очі у людини закриті, а це вказує на сильне прагнення уникати неприємних візуальних впливів. Руки напружені і притиснуті до тіла свідчать про неповороткість, ригідність, а те що вони неявно окреслені – це нестача самовпевненості в діяльності і соціальних відносинах. Ноги неоднакових розмірів, а це амбівалентність в прагненні до незалежності.

У дерева заштрихований стовбур, а це вказує на внутрішню тривогу, підозрілість, страх бути покинутим; приховану агресивність, конфліктність. Кругла крона вказує на екзальтованість та емоційність.

Неясні, різноманітні, мінливі штрихи свідчать про незахищеність, недолік завзятості, наполегливості, а це впливає на появу конфліктності.

Аналізуючи малюнок учня 4-го класу з особливостями звуковимови органічного походження, ми отримали свідчення того, що у нього слабкий контакт із реальністю, заклопотаність взаємодією з середовищем та суб'єкт

відчуває брак психологічної теплоти вдома. А вибір кольору сказав нам про те, що учневі притаманні сором'язливість, лякливість та присутні сильні ознаки ворожості.

Велика голова у людини свідчить про неусвідомлене підкреслення переконання про значення мислення в діяльності людини. Дрібні плечі – це відчуття малоцінності, нікчемності, а великий тулуб – наявність незадоволених, гостроусвідомлюваних суб'єктом потреб. Крім того, занадто підкреслене та велике підборіддя вказує на потребу домінувати та компенсацію слабкості і нерішучості. Руки ширше біля долоні говорять про недостатній контроль дій та імпульсивність, а те що вони короткі є свідченням відсутності прагнень разом з почуттям неадекватності. Також у зображеної людини дуже короткі ноги, а це є почуття фізичної або психологічної незручності. Крім того, відсутні ступні ніг, що вказує на замкнутість, боязкість. Маленька фігура людини – це тривога, емоційна залежність, почуття дискомфорту і скутості.

Що ж стосується зображення дерева, то тут помітно що існує прихована агресивність та внутрішня тривога, підозрілість, страх бути покинутим. Також потрібно відмітити, що існує недолік контакту з зовнішнім світом. Штрихування малюнку відбувалося від себе, що говорить про агресію та екстраверсію особи.

На підтвердження отриманих результатів щодо прояву провідних невротичних рис як наслідок негативних емоційно-психічних станів досліджуваних вказували результати методики «Неіснуюча тварина».

Це пояснюється тим, що її інтерпретація дає велику інформацію про особистість при витраті мінімальної кількості часу на виконання завдання. Тест не тільки простий, але і дуже цікавий, доступний як дорослим, так і дітям.

Коли людина малює, то аркуш паперу в цей час є особливою моделлю простору, в якому за допомогою рухів домінантною (у більшості людей правою) руки фіксується ставлення до цього простору.

Головною метою методики є загальне дослідження особистості, на основі якого психолог висуває гіпотезу про деякі її особливості, жодним чином не роблячи однозначних висновків про людину без комплексної діагностики.

Під час аналізу дитячих малюнків неіснуючих тварин, нами було помічено, що розміщення малюнків, їх особливості не залежали від віку дитини, що їх зобразила (див. дод. П). Таким чином, ми виділили характерологічні тенденції, що проявлялися у більшості малюнків дітей. Спираючись на наявні дані, ми отримали такі результати:

- 32 респондента (22,5%) розташували малюнок посередині аркуша. Це говорить про те, що самооцінка досліджуваних відповідає дійсності. Вона ані занижена, ані завищена. Такий варіант найвдаліший. Така дитина правильно оцінює свої можливості, адекватно ставиться до своїх успіхів і невдач, є не дуже впертою. Але, якщо впевнена у правоті, свою думку буде відстоювати.

- 28 досліджуваних (19,7%) розташували малюнок ближче до верхнього краю аркуша паперу. Це свідчення високої самооцінки і рівня домагань (вимог) людини, які, як їй здається, не повністю реалізуються. Чим ближче до верхнього краю аркуша розташований малюнок неіснуючого тваринного, тим яскравіше дитина відчуває незадоволення своїм становищем у суспільстві (ознака дезадаптованості), потреба в самоствердженні та визнанні. Дитина схильна вважати, що гідна більшого і переживати з приводу того, що його недооцінили. Також таке розташування малюнка інтерпретується як прагнення до лідерства. Така людина завжди наполегливо рухається до своєї мети.

- 34 дитини (23,9%) розташували малюнок нижче до краю аркуша. Чим нижче розташований малюнок, тим нижче самооцінка дитини. Вона невпевнена у собі, нерішуча, пригнічена, не надто високо себе цінує. У неї відсутнє прагнення до самоствердження. Дитина може взагалі відмовитися від будь-якої дії, якщо не впевнена, що отримає позитивний результат. Складність полягає в тому, що дитина зосереджена на можливих перешкодах до вирішення своїх завдань, а не на тому, як отримати результат. В цьому випадку дитину потрібно частіше хвалити і не акцентувати увагу на зроблених помилках.

- 48 респондентів (33,8%) розташували малюнок знизу аркуша. І тут ми можемо констатувати, що у досліджуваного великі проблеми в спілкуванні.

Подальший аналіз малюнків молодших школярів з особливостями звуковимови ми провели за аналогією з попереднім тестом і визначили наскільки у дітей проявляються негативні особистісні риси внаслідок існування негативних емоційно-психічних станів, такі як тривожність, ворожість, агресивність та негативізм (табл. 2.10)

Як видно з даних таблиці, найяскравіше у дітей молодшого шкільного віку з особливостями звуковимови проявляється тривожність та агресивність. Особливо це яскраво виражено у учнів 3–4-х класів.

Таблиця 2.10

**Показники особистісних проявів негативних емоційно-психічних станів досліджуваних**

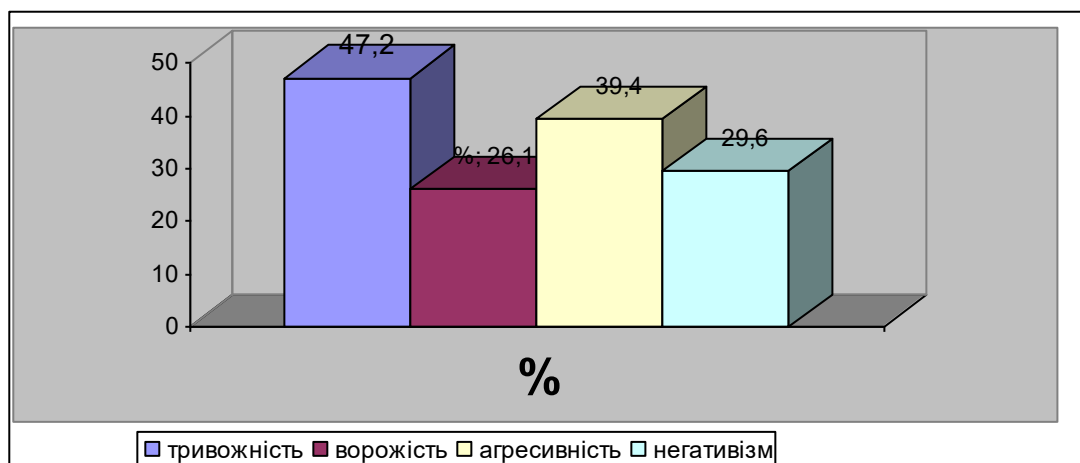
Клас	тривожність		ворожість		негативізм		агресивність	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1-й клас	14	26,9	10	19,2	13	25,0	15	28,8
2-й клас	15	38,5	12	30,8	10	25,6	12	30,8
3-й клас	19	67,9	9	32,1	8	28,6	16	57,1
4-й клас	19	82,6	6	26,1	11	47,8	13	56,5
Всього	67	47,2	37	26,1	42	29,6	56	39,4

\*Примітка. Вказані особистісні прояви негативних емоційно-психічних станів були виявлені не у всіх дітей. У деяких досліджуваних було виявлено кілька особистісних проявів негативних емоційно-психічних станів.

Також помітно, що у досліджуваних 1-ого і 2-ого класів усі риси виявляються приблизно рівномірно, серед яких виділяється негативізм. Таким чином, отримані результати зіставляються із результатами попередньої проективної методики і свідчать про те, що із віковим розвитком збільшуються гіперкоменсуючі поведінкові прояви у вигляді агресивності, що заважає повноцінним комунікативним процесам дитини. Відтак, дитина внаслідок негативного емоційного стану тривоги набуває постійних рис тривожності і негативізму, які згодом переростають в агресивні поведінкові форми, що не дають змогу вдосконалювати своє мовлення у процесі комунікації і працювати

над звуковимовою. Це дає нам підставу вважати, що органічні чи функціональні особливості звуковимови у станах тривожності і негативізму заважають таким учням бути повноцінними членами комунікації з однолітками та оточуючими.

Аналіз даних, що представлені в таблиці 2.10, дозволив наочно продемонструвати виявлені негативні особистісні прояви досліджуваних із особливостями звуковимови (рис. 2.3).



**Рис. 2.3. Негативні особистісні прояви емоційно-психічних станів досліджуваних з особливостями звуковимови**

Якщо брати до уваги розподіл респондентів відповідно до органічних і функціональних особливостей звуковимови, то результати дослідження виглядають наступним чином (табл. 2.11)

*Таблиця 2.11*

**Особливості звуковимови при негативних особистісних проявах**

Емоційно-психічний стан	Органічна дислалія		Функціональна дислалія	
	кількість	%	кількість	%
Конфліктність	11	28,9	21	20,2
Негативізм	10	26,3	23	22,1
Ворожість	8	21,1	25	24,0
Агресивність	9	23,7	29	27,9
Не виявлено	-	-	6	5,8

Як видно з таблиці, функціональні особливості порівняно із органічними особливостями звуковимови часто виявляються у станах ворожості і агресивності. Ці дані можна пояснити порушеною взаємодією між батьками і дітьми, про що говорилося в першому розділі, яка мінімізує позитивний вплив батьків на мовленнєву поведінку дитини, зокрема її звуковимову.

Для підтвердження чи спростування даних попередніх методик, нами були застосовані в дослідженні ще три проєктивні методики, такі як «Паровозик», «Кактус» та «Намалюй свій страх» (див. дод. Н, Р). Потрібно зазначити, що ці методики використовувались як допоміжні до попередніх.

Методика «Паровозик» призначена для визначення ступеня позитивного і негативного психічного стану дитини. За допомогою даної методики нами виявлялись такі особливості емоційного стану дитини, як настрій, тривога, страх тощо. Показник емоційно-психічного стану досліджуваних молодших школярів з особливостями звуковимови представлений у табл. 2.12.

Таблиця 2.12

#### Розподіл психічних станів досліджуваних з особливостями звуковимови

Клас	ППС		НПСнс		НПСсс	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1-й клас	10	19,2	20	38,5	22	42,3
2-й клас	6	15,4	14	35,9	19	48,7
3-й клас	4	14,3	10	35,7	14	50,0
4-й клас	3	13,0	9	39,1	11	47,8
Всього	23	16,2	53	37,3	66	46,5

Примітка: ППС – позитивний психічний стан, НПСнс – негативний психічний стан низького ступеню, НПСсс – негативний психічний стан середнього ступеню.

При аналізі відповідей дітей, було відзначено, що НПСвс (негативний психічний стан високого ступеню) не виявився у досліджуваних. У більшості респондентів нами був виявлений негативний психічний стан середнього ступеня (46,5%), у 53 респондентів (37,3%) – негативний психічний стан низького ступеню і у 23 дітей (16,2%) ми виявили позитивний психічний стан.

Якщо брати до уваги розподіл респондентів згідно з причини виникнення помилок у звуковимові, то результати дослідження виглядають наступним чином (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

**Показники особливостей звуковимови та різних емоційно-психічних станів досліджуваних**

Психічний стан	Органічна дислалія		Функціональна дислалія	
	кількість	%	кількість	%
ППС	9	23,7	21	20,2
НПС <sub>нс</sub>	14	36,8	39	37,5
НПС <sub>сс</sub>	15	39,5	44	42,3
всього	38	100	104	100

Подібно до результатів інших методик, негативні психічні стани більше поширені серед дітей із функціональними особливостями звуковимови порівняно із органічними, що дає змогу визначити їх причину як порушення гармонійної міжособистісної взаємодії із батьками і найближчим оточенням та її негативний вплив на мовленнєву поведінку. Водночас, як показало дослідження з допомогою проєктивних методик, у дітей з органічними порушеннями виражений також широкий спектр негативних станів, таких як страх, самотність, фрустрація, стрес, знижений настрій. Водночас вони проявляються у таких особистісних рисах, як негативізм і конфліктність, тоді як, діти із функціональними порушеннями виражають це у формі агресії і ворожості.

Останніми з проєктивних стали графічна методика М. Панфілової «Кактус» та тест «Намалюй свій страх». Вони застосовувались нами для виявлення стану емоційної сфери дитини, виявлення наявності агресії, її спрямованості й інтенсивності. При обробці результатів нами бралися до уваги дані, які відповідають усім графічним методам, а саме: просторове розташування, розмір малюнка, характеристики ліній, вибір кольорів, сила натиску на олівець тощо.



Відповідно до зображень респондентів, нами були виявлені наступні особистісні прояви досліджуваних:

Агресивність (наявність голок, особливо їх велика кількість. Сильно стирчать, довгі, близько розташовані один до одного голки відображають високий ступінь агресивності) – 53 респонденти (37,3%).

Імпульсивність (уривчасті лінії, сильний натиск) – 24 респонденти (16,9%)

Егоцентризм, прагнення до лідерства (великий малюнок, в центрі листа) – 80 респондентів (56,3%)

Залежність, невпевненість (маленький малюнок внизу листа) – 31 респондент (21,8%)

Демонстративність, відкритість (наявність виступаючих відростків, частин, незвичайність форм) – 64 респонденти (45,1%)

Скритність, обережність (характер ліній, розташування зигзагів по контуру або всередині кактуса) – 19 респондентів (13,4%)

Тривожність (використання темних кольорів, переважання внутрішнього штрихування, переривчасті лінії) – 83 респонденти (58,5%)

Жіночність (наявність прикрас, квітів, м'яких ліній, форм) – 12 респондентів (8,5%)

Екстравертованість (наявність інших кактусів, квітів) – 39 респондентів (27,5%)

Інтровертованість (зображений тільки один кактус) – 41 респондент (28,9%)

Прагнення до домашнього захисту, почуття сімейної родинності (наявність квіткового горщика, зображення домашнього кактуса) – 72 респонденти (50,7%)

Прагнення до самотності (зображений дикоростучий кактус, пустельний кактус) – 70 респондентів (49,3%).

Таким чином, серед особистісних поведінкових проявів досліджуваних спостерігаємо агресивність і імпульсивність, що часто приводить до порушення міжособистісної взаємодії і самотності дітей із особливостями звуковимови.

Дитячий варіант шкали явної тривожності СМАС доводить досить високу клінічну валідність і продуктивність її застосування для широкого кола професійних завдань. Саме тому ми обрали цю методику для подальшого дисертаційного дослідження. Предметом дослідження даної методики є виявлення тривожності дітей.

Методика була розроблена американськими психологами А. Castaneda, В. R. McCandless, D.S. Palermo в 1956 році на основі шкали явної тривожності Дж. Тейлора, призначеної для дорослих. Адаптація дитячого варіанта шкали проведена і опублікована А. Прихожан.

Обробивши бланки з відповідями респондентів, нами був зроблений висновок, що досить значна частина респондентів мають підвищену тривожність, що пов'язана з труднощами звуковимови. Результати дослідження представлені в таблиці 2.14.

*Таблиця 2.14*

**Рівні тривожності у досліджуваних з особливостями звуковимови**

Стени	Характеристика	Кількість респондентів	%
1-2	Стан тривожності досліджуваному не властивий	9	6,3
3-6	Нормальний рівень тривожності	24	16,9
7-8	Дещо підвищена тривожність	37	26,1
9	Явно підвищена тривожність	40	28,2
10	Дуже висока тривожність	32	22,5

Відповідно до результатів методики, було виявлено, що найчастіше тривожність проявляється у дітей 8-9 років. Тривожність часто буває пов'язана з обмеженим колом ситуацій, певною сферою життя дитини.

Аналізуючи дані методики, розподіл відсотків прояву тривожності ми врахували причини виникнення помилок у звуковимові. Результат розподілу ми внесли в таблицю 2.15.

### Особливості звуковимови осіб з різним рівнем тривожності

Рівень тривожності	Органічна дислалія		Функціональна дислалія	
	кількість	%	кількість	%
Стан тривожності не властивий	4	10,5	10	9,6
Нормальний рівень	6	15,8	18	17,3
Дещо підвищена тривожність	13	34,2	25	24,0
Явно підвищена тривожність	9	23,7	28	26,9
Дуже висока тривожність	6	15,8	23	22,1

Згідно з даними таблиці, можемо бачити, що особливості звуковимови функціонального походження спостерігаються у станах явно підвищеної тривожності. Так, 26,9% досліджуваних із особливостями звуковими функціонального походження виявили рівень явно підвищеної тривожності. На противагу функціональним особливостям, органічні особливості звуковимови спостерігаються у станах дещо підвищеної тривоги. Так, найбільший відсоток – 34,2% осіб із органічними особливостями мають цей рівень тривожності. Можемо зробити висновок, що функціональні особливості звуковимови спостерігаються при вищому рівні тривожності порівняно із органічними особливостями.

Останнім проводився «Тест тривожності (Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки)». Методика являє собою дитячий тест тривожності, розроблений американськими психологами Р. Темпл, М. Дорки і В. Амен. Проективний тест досліджує характерну для дитини тривожність в типових для неї життєвих ситуаціях (де відповідні властивості особистості проявляються найбільшою мірою). При цьому тривожність розглядається як риса особистості, функція якої полягає в забезпеченні безпеки людини на психологічному рівні і яка разом з тим має

негативні наслідки. Останні полягають, зокрема, в гальмуванні активності дитини, спрямованої на досягнення успіхів. Психодіагностика тривожності виявляє внутрішнє ставлення даної дитини до визначених соціальних ситуацій, розкриває характер взаємин дитини з оточуючими людьми.

На підставі даних протоколу був обчислений індекс тривожності дитини (ІТ), що дорівнює відсотковому відношенню числа емоційно негативних виборів (сумне обличчя) до загального числа малюнків (14):

$$IT = \frac{\text{Число емоційних негативних виборів}}{14} \times 100\%$$

Залежно від рівня індексу тривожності діти підрозділилися на 3 групи:

- а) високий рівень тривожності (ІТ вище 50%);
- б) середній рівень тривожності (ІТ від 20 до 50%);
- в) низький рівень тривожності (ІТ від 0 до 20%).

Аналізуючи дані обстеження за даною методикою, ми виявили, що більшості дітей притаманний середній рівень тривожності. Особливо чітко це показали діти 2-3 класів. Наочно результати ми відобразили в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

#### Рівні тривожності досліджуваних з особливостями звуковимови

Клас	високий рівень		середній рівень		низький рівень	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1-й клас	23	44,2	24	46,2	5	9,6
2-й клас	17	43,6	15	38,5	7	1,8
3-й клас	10	37,1	13	46,4	5	18,5
4-й клас	8	36,4	11	47,8	4	18,1
Всього	58	40,8	63	44,4	21	14,8

Відповідно до результатів методики, як і в попередній, було виявлено, що найчастіше тривожність проявляється у дітей 8 – 9 років.

Якщо брати до уваги розподіл респондентів відповідно до особливостей звуковимови у різних емоційно-психічних станах, то результати дослідження виглядають наступним чином (табл. 2.17)

Таблиця 2.17

**Особливості звуковимови досліджуваних при різних рівнях тривоги**

Рівень тривоги	Органічна дислалія		Функціональна дислалія	
	кількість	%	кількість	%
Низький рівень	8	21,1	13	12,5
Середній рівень	20	52,6	43	41,3
Високий рівень	10	26,3	48	46,2
Всього	38	100	104	100

Постійний високий рівень стану тривоги зумовлює сформованість особистісної риси тривожності, яка вимірюється у методиці індексом тривожності. Висока тривожність часто супроводжується високо розвинутою потребою уникнення невдач і тим самим перешкоджає прагненню до досягнення успіху. Тривожність, яку відчуває дитина в одній ситуації, не обов'язково буде так само виявлятися в іншому випадку. Значимість ситуації залежить від негативного емоційного досвіду, набутого дитиною в цих ситуаціях. Негативний емоційний досвід формує тривожність як рису особистості і відповідну поведінку дитини. Як видно з таблиці, функціональні особливості звуковимови спостерігаються у станах високої тривоги, що з часом формує високий індекс тривожності цих осіб.

Результати обробки демографічних даних опитувальників свідчать про те, що більшість обстежуваних – це діти з неповних, або так званих, неблагополучних сімей. Цим деякою мірою можна пояснити значний відсоток дітей із функціональними особливостями звуковимови. При цьому саме серед дітей із функціональними особливостями звуковимови більшою мірою поширені негативні емоційно-психічні стани середнього ступеня, високий рівень тривоги, а також особистісні риси: тривожність, агресивність, конфліктність. Звертає на

себе той факт, що дітям із функціональними особливостями звуковимови притаманні вищі рівні тривоги ніж особам із органічними особливостями звуковимови.. Цей факт має важливу прогностичну валідність у формуванні психокорекційних заходів, адже можна припустити, що зниження тривожності приводитиме до покращення звуковимовної сторони мовлення.

## **Висновки до розділу 2**

Методологічною основою дослідження обрано когнітивно-дискурсивну парадигму, відповідно до якої звуковимова – це психічний процес використання знаків для породження дискурсивної діяльності. Тому у процесі дисертаційного дослідження комплексна дискурсивна діяльність, яка визначається когнітивними механізмами звуковимови, операціоналізується нами у понятті мовленнєвого розвитку.

Результати дослідження звуковимови дітей за допомогою методики мовленнєвих проб свідчать про те, що переважна більшість дітей із порушеннями звуковимови характеризуються функціональними особливостями звуковимови. Встановлені дані свідчать про те, що особливості звуковимови значною мірою зумовлюються не органічними порушеннями дитини та специфікою її артикуляційного апарату, а, як зазначалося в теоретичному розділі, відносинами у родині, впливом поведінки батьків на мовленнєву поведінку дитини та виховання загалом.

Результати вивчення мовленнєвих домагань досліджуваних за методикою «Шкала оцінки мовленнєвих домагань» свідчать про те, що учні 3–4-х класів більше налаштовані на виправлення свого мовлення, ніж учні 1–2-х класів. Мовленнєві домагання учнів 3–4-х класів характеризують розвинену мотивацію дитини на роботу по вдосконаленню власної звуковимови, що не скажеш про учнів менших класів. Більше того, встановлено, що діти із органічними особливостями звуковимови виявляють вищий рівень мовленнєвих домагань, ніж учні із функціональними особливостями звуковимови. Серед осіб із органічними особливостями встановлено 47,4% дітей із високим рівнем мовленнєвих

домагань, тоді як серед функціональних особливостей – 27,9%. Відповідно із низьким рівнем мовленнєвих домагань 26,3% та 32,7%. Відтак, це було нами ураховано у розробці психокорекційної програми для покращення звуковимови у різних емоційно-психічних станах.

Результати дослідження направленості тривоги при реалізації комунікативних навичок свідчать про те, що більшість досліджуваних спрямовують свою тривогу у реалізації комунікативних навичок на впевненість, якої очевидно, бракує для функціонування нормального мовлення та якісного спілкування. При цьому встановлено, що направленість тривоги у молодших школярів розподіляється на всі аспекти взаємодії з оточуючими (мовлення, спілкування, впевненість), і не залежать від органічних чи функціональних особливостей звуковимови.

Найчіткіше у досліджуваних із особливостями звуковимови проявляються негативізм, агресивність, ворожість та конфліктність. При цьому у переважній більшості осіб 1-ого і 2-ого класів найбільше виявляється негативізм (в деяких випадках ворожість), в учнів 3-ого класу також встановлено негативізм, водночас із тенденцією до збільшення відсотку дітей із конфліктністю, і в учнів 4-ого класу негативізм і конфліктність переростають в агресивність. Беручи до уваги, що саме досліджувані 3-4 класів вирізняються вищим рівнем мовленнєвих домагань, останні слід використати у психокорекційній роботі для нейтралізації прояву гіперкоменсуючих особистісних рис невротичного кола: агресивності і конфліктності. Також отримані результати є суголосними встановленій направленості тривоги цих дітей при функціонуванні комунікативних навичок на впевненість і спілкування.

Нами було зроблене припущення, що визначені особистісні прояви заважають встановленню повноцінного спілкування і ефективну міжособистісну взаємодію. Це дало нам підставу вважати, що органічні й функціональні особливості звуковимови виявляються у несприятливих емоційно-психічних станах досліджуваних, які заважають їм бути повноцінними членами комунікації.

Результати дослідження за методикою «Неіснуюча тварина» свідчать про те, що найяскравіше у дітей молодшого шкільного віку з особливостями звуковимови проявляється тривожність та агресивність. Особливо це яскраво виражено у учнів 3–4-х класів. Також помітно, що у досліджуваних 1-ого і 2-ого класів усі риси виявляються приблизно рівномірно, серед яких виділяється негативізм. Відтак, дитина внаслідок негативного емоційного стану тривоги набуває постійних рис тривожності і негативізму, які згодом переростають в агресивні поведінкові форми, що руйнують її міжособистісну взаємодію.

Таким чином, було встановлено, що функціональні особливості порівняно із органічними особливостями звуковимови часто виявляються при проявах ворожості і агресивності. Ці дані можна пояснити порушеною взаємодією між батьками і дітьми, що мінімізує позитивний вплив батьків на мовленнєву поведінку дитини, зокрема її звуковимову. Встановлено, що особи із функціональними особливостями звуковимови мають переважно негативні емоційно-психічні стани середнього ступеня та вищий рівень тривоги порівняно із досліджуваними з органічними особливостями звуковими. Діти з органічними порушеннями звуковимови мають значно нижчий рівень тривожності, водночас виявляють інші негативні емоційно-психічні стани: страх, стрес, фрустрацію, знижений настрій, які виявляються у таких особистісних проявах, як негативізм і конфліктність.

Аналіз демографічних даних проведеного дослідження підтверджує попередній висновок, адже свідчить про те, що більшість обстежуваних – це діти з неповних сімей, що зіставляється із значним відсотком дітей із функціональними особливостями звуковимови. Цей висновок має високу прикладну значущість, адже можна припустити, що зниження тривожності засобами психокорекційного впливу приводитиме до покращення звуковимовної сторони мовлення.



*Основні наукові результати розділу опубліковані у працях:*

1. Калмикова Л.В. Емоційно-психічні стани особистості з особливостями звуковимови / Л.В. Калмикова // Наукові записки нац. ун-ту «Острозька академія» : зб. наук. пр. – Острог. 2016. – Вип. 4. – С. 117–125.
2. Калмикова Л.В. Взаємообумовленість звуковимови та емоційно-психічних станів і особистості / Л.В. Калмикова // Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький, 2016. – Вип. 12. – С. 58–61.
3. Калмикова Л.В. Особливості звуковимови особистості з різними емоційно-психічними станами / Л.В. Калмикова // Генеза буття особистості: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (20 грудня 2016 р., м. Київ). – Київ, 2016. – С. 220.
4. Калмикова Л.В. Особливості психо-емоційних станів осіб з неправильною звуковимовою / Л.В. Калмикова // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : IX Всеукраїнської наук.-практ. конф. (27 – 28 квітня 2016 р., м. Хмельницький). – Хмельницький, 2016. – С. 45 – 49.

### РОЗДІЛ 3

## ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ДЛЯ ОСІБ ІЗ ОРГАНІЧНИМИ І ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ ЗВУКОВИМОВИ У РІЗНИХ ЕМОЦІЙНО-ПСИХІЧНИХ СТАНАХ

### 3.1. Особливості мовлення досліджуваних відповідно до психофізіологічної реальності диференціальних ознак звуків

Для визначення особливостей звуковимови досліджуваних нашої вибірки і дизайну корекційної програми, що ґрунтується на загальнопсихологічних, психофізіологічних, нейропсихологічних і психолінгвістичних особливостях мовлення, важливим завданням на констатувальному етапі, який передував впровадженню психокорекційної програми, було визначення провідних звукопорушень у мовленні дітей (див. табл. 3.1). Класифікація звукопорушень здійснювалася на основі мовленнєвих проб за методикою Т. Фотекової, детально описаної у другому розділі роботи. Відповідно дослідження здійснювалося у напрямі визначення сенсомоторного рівня мовлення: ланцюжки складів із фонетично схожими звуками; вивчення звуковимови через відображене проговорювання спеціально підібраних слів; визначення артикуляційної моторики шляхом виконання десяти рухів і ланцюжків рухів за показом експериментатора. Заключна оцінка звуковимови здійснювалася на основі всього обстеження, яке дає можливість перевірити вимову різних звуків у різних мовленнєвих ситуаціях. Як зазначалося вище, важливою диференціальною ознакою звуків є порушення звуко-складової структури слова, тобто кількості і послідовності звуків і складів в слові, наголошеності і будови окремих складів. Тому на визначення цих порушень була спрямована низка завдань із поступовим ускладненням звуко-складової структури слів.

Таблиця 3.1

**Особливості мовлення досліджуваних відповідно до психофізіологічної  
реальності диференціальних ознак звуків**

№ з/п	Особливості звуковимови	Диференціальна ознака	Відсотковий розподіл	Відсотковий розподіл осіб з функціональною дислалією	Відсотковий розподіл осіб з органічною дислалією
1	Порушення вимови шиплячих	За способом творення перепони: щілинні	35,9 %	72,5%	27,5 %
2	Порушення вимови «р»	За способом творення перепони: дрижачі	25,4 %	75,0%	25,0 %
3	Порушення свистячих	Голосові зв'язки не вібрують	21,1 %	89,7%	10,3 %
4	Порушення вимови «л»	Переважає голосу над шумом	15,5 %	69,2 %	31,8 %
	Порушення вимови звуку «к»	Вібрація голосових зв'язок для дзвінкості/глухості	2,1 %	100,0 %	0,0 %

Як видно з таблиці, найбільший відсоток із органічними особливостями звуковимови припадає на звук [л], який породжується з допомогою спинки язика та звуку [р], який за видом перепони належить до дрижачих звуків. Водночас значний відсоток дітей за усіма диференціальними ознаками звуків вирізняється функціональними особливостями. Помітно, що найбільший відсоток дітей із функціональними особливостями (89,7%) мають проблеми у вимові свистячих звуків, які виконуються за умов відсутності вібрації голосових зв'язок. Другу

позицію серед функціональних порушень представляють діти із проблемою вимови звуку [р]. Відсоток таких дітей становить 75,0%. Також доволі високий відсоток дітей із функціональними порушеннями звуковимови (72,5%) мають проблеми із шиплячими звуками. Така висока представленість функціональних особливостей звуковимови порівняно із органічними особливостями означає, що правильно вибудована програма корекційного впливу може значно покращити звуки, вимова яких зумовлюється функціональними причинами.

Необхідність дослідження порушень диференціальних ознак звуків відповідно до органічних і функціональних особливостей є важливим етапом розробки психокорекційної програми, адже звужувала проблемні зони, над якими необхідно працювати упродовж покращення фонології мовлення.

Наступним кроком емпіричного дослідження є встановлення особливостей емоційних станів осіб із різними особливостями (органічними/функціональними) звуковимови. Оскільки вибірки значно розрізняються за кількістю досліджуваних осіб, перед використанням критерію Ст'юдента ми переконалися, що дисперсії порівнюваних вибірок статистично не відрізняються за критерієм Ливена.

*Таблиця 3.2*

**Відмінності індивідуальних мовленнєвих та емоційно-психічних особливостей дітей відповідно до їх звуковимови**

№ з/п	Особливості мовленнєвих і емоційних особливостей дітей	Середні показники дітей із функціональними/органічними особливостями (бали)	F-критерій рівності дисперсій Ливена	t-критерій Ст'юдента
1	Мовленнєві домагання	2,32/4,63	2,62, p=1,14	1,63, p<0,05
2	Комунікативна направленість тривоги на спілкування	4,00/4,23	0,46, p=0,83	1,77, p<0,05

3	Комунікативна направленість тривоги на впевненість	4,94/4,00	0,06, p=0,81	1,81, p<0,05
4	Комунікативна направленість тривоги на мовлення	2,25/4,08	1,87, p=0,17	1,66, p<0,05
5	Емоційний психічний стан	3,36/3,38	1,00, p=0,99	0,08, p>0,05
6	Тривожність	20,70/18,07	0,367, p=0,55	1,82, p<0,05

Як видно з таблиці, органічні і функціональні особливості звуковимови супроводжуються різними емоційними станами і особливостями мовлення. Так, у дітей із функціональними особливостями порівняно із органічними особливостями звуковимови статистично вищим є показник тривожності, що негативно впливає на мовлення загалом. Також у дітей із органічними і функціональними особливостями звуковимови існують відмінності у мовленнєвій поведінці. Зокрема спостерігаються вищі показники мовленнєвих домагань дітей із органічними порушеннями порівняно із функціональними, а також комунікативна направленість тривоги на розвиток мовлення і спілкування. Водночас у дітей із функціональними особливостями спостерігається вищий показник комунікативної направленості тривоги на збереження впевненості під час мовленнєвої діяльності, що узгоджується із вищими показниками тривожності цих дітей.

Як видно з таблиці, показники негативних емоційно-психічних станів є приблизно однаковими. Водночас ці стани мають якісну відмінність. Як свідчать результати проєктивних методик, викладені нами у другому розділі роботи, дітям

із органічними порушеннями властивий ширший спектр емоційно-негативних станів: страх, знижений настрій, фрустрація. Тоді як діти із функціональними порушеннями звуковимови досягають цей рівень негативних емоційно-психічних станів за рахунок високого рівня тривожності.

Таким чином, можна дійти висновку, що функціональні особливості звуковимови спостерігаються при вищих показниках тривожності, ніж органічні порушення звуковимови, що є несприятливим ґрунтом для динаміки мовленнєвих домагань, розвиткові впевненості під час мовлення і спрямованості на корекцію мовлення дітей. Цей факт ми взяли до уваги при розробці корекційної програми із дітьми із особливостями звуковимови, і враховували, що діти із функціональними особливостями повинні пройти спеціальну підготовку до комплексної співпраці над своїм мовленням із психологом, порівняно із дітьми з органічними порушеннями. Саме тому перед початком комплексної співпраці, ми проводили орієнтаційні бесіди із батьками, педагогами для отримання якомога більшої інформації про поведінку дітей із функціональними порушеннями звуковимови.

Таким чином, результати комплексного дослідження мовлення дітей та диференціальних ознак звуковимови із органічними та функціональними порушеннями дали змогу встановити їх мовленнєвий профіль. Мовленнєвий профіль осіб із особливостями звуковимови тлумачиться нами як система диференціальних ознак у породженні звуків, порушення яких зумовлюється органічними чи функціональними чинниками та впливає на розвиток мовленнєвих домагань, спрямованість комунікативної тривоги під час мовленнєвої діяльності та рівень мовленнєвого розвитку загалом.

До особливостей мовленнєвого профілю дітей із функціональними порушеннями належать

- проблеми вимови усіх диференціальних ознак звуків, найпоширенішими з яких є труднощі у вимові свистячих, звуку [p] та шиплячих;
- низький рівень мовленнєвих домагань;

- висока комунікативна спрямованість тривоги на впевненість під час мовлення.

Аналіз мовленнєвого профілю осіб із функціональними особливостями звуковимови дає змогу дійти висновків про необхідність підвищення мовленнєвих домагань цих дітей, спрямованих на вдосконалення звуковимови, з одночасним зменшенням комунікативної тривоги, що зменшує впевненість при породженні мовлення.

До особливостей мовленнєвого профілю дітей із органічними порушеннями належать:

- проблеми вимови усіх диференціальних ознак звуків, найпоширенішими з яких є труднощі у вимові звуку «л»;
- середній і високий рівень мовленнєвих домагань;
- спрямованість комунікативної тривоги на мовлення та спілкування.

Змістове наповнення індивідуального мовленнєвого профілю осіб із органічними порушеннями свідчить про те, що достатній рівень домагань є сприятливим ґрунтом для розвитку впевненості у вдосконаленні власного мовлення і зменшення комунікативної тривоги.

Наступним завданням дисертаційної роботи було визначення індивідуального мовленнєво-емоційного профілю для дітей із функціональними і органічними особливостями звуковимови. Мовленнєво-емоційний профіль осіб із особливостями звуковимови тлумачиться нами як система диференціальних ознак у породженні звуків, порушення яких зумовлюється органічними чи функціональними чинниками та супроводжується негативними емоційно-психічними станами та пов'язаними із ними стійкими особистісними проявами.

На цьому етапі роботи ми визначали факторну структуру індивідуального мовленнєво-емоційного профілю для дітей із функціональними і органічними особливостями звуковимови. Процедура факторного аналізу здійснювалася методом головних компонент (див. табл. 3.3.).

**Факторна структура мовленнєво-емоційного профілю дітей із функціональними особливостями звуковимови**

№ з/п	Факторні змінні	Фактор 1: емоційно- тривожний	Фактор 2: комунікативно- тривожний
1	Мовленнєві домагання	0,337	0,211
2	Емоційно-психічні стани	0,773	-0,149
3	Тривожність	0,800	0,195
4	Комунікативна спрямованість тривоги на спілкування	0,130	0,929
5	Комунікативна спрямованість на впевненість	-0,671	-0,679
6	Комунікативна спрямованість на мовлення	0,699	-0,513

Факторна структура мовленнєво-емоційного профілю дітей із функціональними особливостями звуковимови містить два фактори, які ми відповідно до факторних навантажень назвали таким чином. Фактор 1: *емоційно-тривожний*, представлений найвиразнішими змінними: емоційно-психічними особливостями (0,733) та тривожністю (0,800), що становить (25% загальної дисперсії) та фактор 2: *комунікативно-тривожний*: комунікативна спрямованість тривожності на спілкування під час мовлення (0,929), на власне процес мовлення (0,513), та сумніви стосовно своєї впевненості під час мовлення (0,679). Цей фактор становить 23 % загальної дисперсії.

Факторна структура мовленнєво-емоційного профілю дітей із органічними особливостями звуковимови представлена у таблиці 3.4.



**Факторна структура мовленнєвого та емоційного профілю дітей із органічними особливостями звуковимови**

№ з/п	Факторні змінні	Фактор 1: емоційно- психічний	Фактор 2: комунікативно- інтенційний
1	Мовленнєві домагання	0,092	0,578
2	Емоційно-психічні стани	0,831	0,049
3	Тривожність	0,755	-0,235
4	Комунікативна направленість на спілкування	0,082	-0,204
5	Комунікативна направленість на впевненість	-0,590	-0,381
6	Комунікативна направленість на мовлення	0,677	0,591

Факторна структура мовленнєво-емоційного профілю дітей із органічними особливостями представлена також двома факторами. Фактор 1: *емоційно-психічний* (28% загальної дисперсії), найвиразнішими змінними якого є емоційно-психічні стани (0,831) та тривожність (0,755). Фактор 2: *комунікативно-інтенційний* (23% загальної дисперсії), оскільки найвиразніше навантаження представлено показником мовленнєвих домагань та комунікативної направленості тривоги на процес мовлення (-0,591).

Порівнюючи факторні структури мовленнєво-емоційних профілів дітей із функціональними і органічними порушеннями, можемо дійти висновку, що звуковимова з функціональними порушеннями більшою мірою супроводжується тривожністю, що гальмує загальну комунікативну спрямованість дитини на спілкування, її впевненість у спілкуванні та на сам процес мовлення. Водночас індивідуальні мовленнєво-емоційні профілі дітей із органічними особливостями звуковимови мають ширший спектр негативних емоційно-психічних проявів, які

не обмежуються лише тривожністю, а також вирізняються відносно високим рівнем мовленнєвих домагань, що є сприятливим ґрунтом для психокорекційної роботи із такими дітьми.

Таким чином, результати емпіричного дослідження свідчать, що особливості звуковимови у різних емоційно-психічних станах виражаються в тому, що функціональні особливості супроводжується більше вираженими емоційно-негативними станами тривоги, низьким рівнем мовленнєвих домагань, а також вираженою комунікативною тривожністю, що проявляється у розгортанні індивідуального мовлення і спілкування та зменшенні відчуття впевненості під час мовлення.

Для побудови психокорекційної роботи на основі індивідуально-мовленнєвих та мовленнєво-емоційних профілів дітей ми здійснили дискримінантний аналіз показників мовлення та емоційно-психічних станів дітей, які мають особливості у вимові окремих груп звуків: свистячі, шиплячі, звук [p], звук [л], звук [к]. Незалежними змінними для дискримінантного аналізу слугували показники емоційно-психічних станів, тривожності, рівень мовленнєвих домагань, функціональної чи органічної природи мовленнєвих порушень, а також спрямованості комунікативної тривожності на спілкування, мовлення та впевненість. Таким чином, на основі результатів дискримінантного аналізу ми можемо визначити змінні, які будуть найбільш важливими для психокорекційного впливу при використанні методу Forbrain та групової й індивідуальної роботи з батьками і дітьми.

Ми поставили такі основні завдання для здійснення дискримінантного аналізу:

1. Інтерпретувати відмінність у показниках мовленнєво-емоційних профілів в окремих групах дітей, відповідно до особливостей їх звуковимови та визначити ті змінні, які є найбільш вагомими для виокремлення цих груп. Саме ці змінні будуть цільовими точками «hot spots» для психокорекційного втручання.

2. Правильно класифікувати групи дітей, виходячи лише із значень дискримінантних змінних для побудови коректно підібраних індивідуальних психокорекційних засобів для кожної цільової групи.

Таблиця 3.5

### Показники канонічних функцій дискримінантного аналізу

Власні значення					
Функція	Власні значення	% дисперсії	сумарний %	Канонічна кореляція	P-рівень
1	,076 <sup>a</sup>	50,2	50,2	,266	0,004
2	,046 <sup>a</sup>	30,7	80,9	,211	0,002
3	,024 <sup>a</sup>	15,7	96,6	,152	0,595
4	,005 <sup>a</sup>	3,4	100,0	,072	0,701

Як видно з таблиці, перша і друга канонічні функції перекривають 80,9% загальних дискримінативних можливостей, також саме ці дві функції мають значущий показник канонічної кореляції. Таким чином, відмінності між групами за третьою і четвертою канонічними функціями не мають важливої змістової інтерпретації. Оскільки якість інтерпретації залишається на прийнятному для на рівні, для подальшого аналізу лишаються перші дві канонічні функції (див. дод. С).

Як видно зі значень канонічних функцій (див. дод. Т), канонічна функція 1 максимально розрізняє центроїди груп 4 (0,302) і 5 (-1,392). Інакше кажучи, найбільш контрастними групами дітей за канонічною функцією 1, є групи із проблемами з вимовою звуків [л] і [к]. Грунтуючись на основних навантаженнях структурних коефіцієнтів як показнику кореляції дискримінантних змінних із канонічною функцією 1, можемо виділити зміст цієї функції: функціональні/органічні порушення (0,648) та емоційно-психічні стани (0,542). Таким чином, групи дітей із порушенням звуковимови [л] і [к] здійснюють мовленнєву діяльність у ситуаціях загострених негативних емоційно-психічних станів. Також слід взяти до уваги той факт, що серед дітей зі звуковимовою [л] найбільший відсоток дітей з усіх груп вирізняється органічними порушеннями, що ускладнюватиме психокорекційну роботу і потребуватиме максимальної

активізації ресурсів особистості дитини. У групі з проблемною вимовою звуку [к] усі діти характеризуються функціональними порушеннями, тому у цьому випадку зменшення тривожності й покращення емоційно-психічних станів здійснюватиметься через активізацію ресурсів не лише дитини, а й міжособистісної взаємодії з батьками. Групи 1 (порушення шиплячих звуків), групи 2 (порушення звуку [р]) та група 3 (порушення свистячих звуків) розміщуються між контрастними групами і не вирізняються крайньо напруженими емоційними станами та значною кількістю органічних порушень звуковимови.

Канонічна функція 2 максимально розрізняє центроїди груп 2 із навантаженням (-0,356) та групи 4 (0,203). Це групи із порушенням вимови звуку [р] та [л]. Ґрунтуючись на основних навантаженнях структурних коефіцієнтів як показнику кореляції дискримінантних змінних із канонічною функцією 2, можемо виділити зміст цієї функції: тривожність (0,573) та від'ємний показник спрямованості на мовлення (-0,327), інакше кажучи, уникання комунікативних ситуацій із розгортання мовленнєвої діяльності (див. дод. У).

.Тому корекційна робота із цими групами передбачає зниження тривожності цих дітей, мовленнєвої тривожності зокрема, зменшення страху перед комунікативними ситуаціями та породженням власної мовленнєвої діяльності.

*Таблиця 3.6*

### Структурні коефіцієнти канонічних функцій

Матриця структури				
	Функція			
	1	2	3	4
функціональна	,648*	-,080	-,460	-,245
СМАС	-,428	,573*	-,275	-,533
домагання	,060	,291	-,597*	,342
спілкування	-,259	,092	,323*	,270
паравозик	,542	,056	,297	,758*
впевненість	,288	,326	,207	-,739*
мовлення <sup>b</sup>	,068	-,327	-,275	,476*

Таким чином, психокорекційна програма, яка буде описана у наступному підрозділі, ураховує органічні (переважно звук [л]) та функціональні особливості звуковимови (звук [р], шиплячі, свистячі звуки, звук [к]) у конкретних емоційно-психічних станах дітей. Звуковимовні особливості і емоційно-психічні стани бралися нами до уваги у вигляді індивідуальних мовленнєвих і мовленнєво-емоційних профілів.

### **3.2. Програма психокорекційної роботи для покращення звуковимови особистості у різних емоційно-психічних станах**

Мовлення являє собою одну з найскладніших вищих психічних функцій людини та посідає центральне місце в процесі психічного розвитку особи. Результати теоретичного і емпіричного дослідження свідчать про те, що на розвиток мовлення впливає низка факторів, а порушення мовлення має різноманітний характер залежно від їх ступеня, від локалізації постраждалої функції.

Психокорекційна робота у нашому дослідженні проводилась протягом одного і здійснювалася в три етапи.

На першому етапі проводились бесіди з батьками, вчителями та шкільними психологами, а також спільна групова тренінгова психокорекційна робота із батьками і дітьми. Метою першого етапу було формування у батьків дітей з особливостями звуковимови ефективних навичок виховання, тому спільними формами роботи для батьків і дітей стали тренінгові заняття із елементами драматургії. На другому етапі здійснювалася індивідуальна психокорекційна робота з батьками, метою якого було формування батьківського оптимізму. Також здійснювалася окрема індивідуальна робота з дітьми. Метою індивідуальної роботи психолога з дітьми постало зняття напруги та нейтралізації негативних емоційно-психічних станів шляхом оволодіння техніками релаксації. На третьому етапі здійснювався контрольний зріз показників звуковимови і емоційно-психічних станів дітей для перевірки ефективності розробленої

програми. Упродовж усіх етапів психокорекційної програми використовувався пристрій Forbrain, спрямований на покращення звуковимови і емоційно-психічних станів дітей. Використання цього принципу має нейропсихологічне обґрунтування.

На першому етапі метод бесіди включав низку запитань про індивідуально-психологічні особливості дітей, їх поведінкові, когнітивні, емоційні прояви, під час органічних чи функціональних порушень звуковимови. Для цього батькам пропонувалося заповнити табличку у такому вигляді.

Ситуація	Емоція	Думка	Поведінка
----------	--------	-------	-----------

Для заповнення цієї таблички батьків просили спостерігати ситуації, у яких дитина ставала засмученою. Також необхідно було описати цю ситуацію і обговорити з дитиною елементи цієї таблички. Разом з тим батьків просили дізнатися, що слугувало причиною негативних емоційно-психічних станів. І у випадку якщо причиною поставала звуковимова, слід було зафіксувати тригеруючі ситуації цих станів. Аналіз результатів бесіди засвідчив, що звуковимова дітей значно погіршується при супутніх негативних емоційно-психічних станах. Наприклад, діти часто згадували ситуації, у яких вони намагалися відповідати на уроці, але соромилися своєї порушеної вимови, думали про те, що їх засміють, і як наслідок обирали уникаючу поведінку, вирішували не відповідати.

На основі зібраної інформації на цьому ж етапі психокорекційної роботи ми створили програму батьківського тренінгу, спрямованого на зняття емоційно-психічного дискомфорту під час активної мовленнєвої діяльності. Враховуючи акцент на комунікативному аспекті нашої роботи, необхідності розвитку навичок батьківства для ефективної взаємодії із дітьми, а також віковий діапазон досліджуваних, ми обрали соціально-психологічний тренінг із елементами драматургії.

Вважається, що перші тренінгові групи, спрямовані на підвищення компетентності в спілкуванні, були проведені учнями К. Левіна в Бетелі (США) і

отримали назву Т-груп. В їх основі є наступна ідея: більшість людей живуть і працюють в групах, але частіше за все вони не віддають собі звіт в тому, як вони в них беруть участь, якими їх бачать інші люди, які реакції викликає їх поведінка у інших людей. К. Левін стверджував, що більшість ефективних змін в установках і поведінці людей відбувається в груповому, а не в індивідуальному контексті, тому, щоб виявити і змінити свої установки, виробити нові форми поведінки, людина повинна подолати свою автентичність і навчитися бачити себе так, як її бачать інші.

У 70-і рр. в Лейпцігському і Йенському університетах був розроблений метод, названий соціально-психологічним тренінгом. Засобами тренінгу виступали рольові ігри з елементами драматизації, що створюють умови для формування ефективних комунікативних навичок. Цікавою і дотичною до вирішення проблеми нашого дослідження є авторська програма А. Одинцової із тренінговими заняттями «Система ставлень до життєвих ролей». Деякі елементи цієї програми, адаптовані до формування активної життєвої ролі батьків, сприяють розвитку життєвих ролей та збільшенню рольового репертуару особистості, підвищуючи рівень навичок батьківства, їхньої рольової ідентичності, рольової компетентності та розкриття рольового потенціалу в процесі батьківської самореалізації [200, с. 158 – 166].

Саме соціально-психологічні тренінги були впроваджені в нашу роботу з батьками дітей, що мають особливості звуковимови.

Основна мета соціально-психологічного тренінгу – підвищення компетентності в спілкуванні – може бути конкретизована в ряді завдань із різним формулюванням, але обов'язково пов'язаних із збагаченням знань, формуванням умінь, навичок, розвитком установок, що визначають поведінку в спілкуванні, формування перцептивних здібностей людини, корекцією і розвитком системи відносин особистості.

В умовах порушеної звуковимови та супутніх емоційно-психічних станів дітей батьки часто зазнають труднощів у стосунках з дитиною. Як ми зазначали раніше, ці виклики створюють додаткові перешкоди для корекції мовлення

дитини, адже для того, щоб мати повноцінну комунікацію необхідно виробити адаптивну поведінку як дорослим, так і дитині. Для батьків, які не мають достатньо сформованих навичок батьківства, набуття таких навичок є особливо необхідним і важливим для покращення емоційно-психічних станів дитини. Ці навички набувають особливої значущості у випадках, коли дитина реагує вибухами гніву, агресії, ворожості чи конфліктності, як засвідчили результати емпіричного дослідження, та іншими негативними проявами поведінки. Навички батьківства, які ми формували під час соціально-психологічного тренінгу, незважаючи на їх простоту і легкість вдосконалення, здійснюють значний вплив на здатність батьків підтримати дитину у її комунікативній активності, а також налагодити стосунки з дитиною, яка має поведінкові проблеми. Ці навички передбачають, що батьки використовуватимуть схвалення, вибірково увагу, використання часу покарання, та позитивне підкріплення (поведінкові картки). Ми зазвичай обговорюємо батьківські навички упродовж перших тренінгових занять. Ці навички особливо важливі для дітей із поведінковими проблемами, водночас вони також помічні для дітей без виражених поведінкових труднощів, але з наявністю негативних емоційно-психічних станів. Наголошуючи на позитивному впливові схвалення, психолог здійснює значний внесок у налагодженні відносин між батьками і дитиною.

Під час обговорення важливості *схвалення*, ми зазначаємо, що багато людей розквітають, коли їх схвалюють чи звертають на них увагу. Багато батьків впевнені, що вони хвалять своїх дітей часто і постійно, але насправді вони витрачають більше часу на критику та зауваження щодо негативної поведінки дітей, ніж на схвалення позитивного поведінки. Під час початкових тренінгових занять ми питаємо батьків про те, що їх дитина робить правильно або неправильно, або чим у своїй дитині батьки найбільше пишаються. Згодом ми з'ясовуємо, як часто батьки вголос хвалять свою дитину за цю поведінку. Обдумуючи відповіді, батьки можуть усвідомити, що позитивна поведінка сприймається як належна, отже, часто не помічається і не коментується. Як наслідок, така поведінка може траплятися не так часто, як би батькам хотілося.



Психолог повинен навчити батьків зосереджуватись на активному схваленні позитивної поведінки дитини упродовж тижня і помічати, як це впливає на загальний настрій дитини і подальшу поведінку.

Під час заняття ми окреслюємо основні аспекти цього навчання:

- Схвалюйте радше конкретні прояви поведінки (наприклад, «Мені подобається, як ти відразу почав викидати сміття, щойно я тебе попросила»), ніж (наприклад, «Ти чудова дитина»). Цей вид схвалення дозволить дитині зрозуміти, яка саме поведінка для батьків є бажаною. Діти потребують схвалення, чим скоріше вони зрозуміють, як його отримати, тим швидше Ви побачите позитивну поведінку.

- Застосовуйте схвалення як тільки позитивна поведінка має місце.

- Будьте послідовними; схвалюйте дитину за кожний прояв позитивної поведінки (принаймні на початку).

- Схвалюйте без будь-яких застережень. Наприклад, не слід казати: «Я такий задоволений, що викинув сміття, щойно я попросив. Чому ти раніше не робив цього?». Остання висловлювання перетворює схвалення в критику дитини.

- Дотримуйтеся схвалення з такою ж інтенсивністю, з якою Ви дотримуетесь критики. Багато батьків хвалять дітей дуже просто («гарна робота»), а критикують, підвищуючи голос та збільшуючи емоційну напругу («Як ти міг зробити таку дурницю?!!!»). Якщо дитина отримує сильно виражене підкріплення з боку батьків лише стосовно негативної поведінки, остання триватиме і надалі.

Програючи із батьками різні рольові ігри, у яких батьки хвалять своїх дітей, психолог може виправити будь-які помилки, яких припускаються батьки, схвалюючи дитину. Як зазначалося вище, загальною помилкою є знецінення важливості схвалення та продовження останнього елементами критики. Наприклад, «Ти прибрав свою кімнату так гарно», слугує гарним підкріпленням, доки батьки не продовжують: «Чому ти не прибрав кімнату так охайно раніше?».

Деяким батькам важко визначити позитивні прояви поведінки у дитині, які варті схвалення. Тому психолог заохочує батьків вловити ті моменти, коли дитина поводить себе чемно, або принаймні ті ситуації, коли дитина не проявляє яскраво вираженої негативної поведінки, і тоді похвалити дитину (наприклад, «Так чудово посидіти спокійно разом із тобою і подивитися телевізор»). Якщо дитина понуро відреагує на це («Залиш мене в спокої»), для батьків це гарна нагода практикувати прийом активного ігнорування, який буде описаний нижче.

Батьки також заохочуються уважно слухати і брати активну участь в обговоренні різних позитивних тем і гарної поведінки дитини. Надто часто батьки необережно зосереджуються лише на негативній поведінці, не зважаючи на позитивну. З'ясовуючи патерн взаємодії дитини і батьків, і намагаючись допомогти батькам збільшити їхні зусилля для фіксації позитивної поведінки дитини з допомогою схвалення, слухання і співпраці, можна значно зменшити прояв поведінкових проблем дитини.

Не менш важливим у формуванні батьківських навичок є вибіркова увага, коли батьки свідомо приймають рішення не звертати увагу на негативні прояви поведінки дитини, вони використовують, так звану, вибіркoву увагу. Цей підхід ґрунтується на ідеї про те, що діти зазвичай потребують емоційно вираженої уваги з боку батьків та інших людей, відтак, вони поведуться у такий спосіб, щоб отримати таку увагу, навіть якщо остання й набуває негативної форми (наприклад, крик батьків). Без усвідомлення цього, батьки більшою мірою реагують на негативну поведінку ніж на позитивну. Таким чином, вони ненавмисно підкріплюють (інакше кажучи, винагороджують увагою) найбільш негативні прояви поведінки дитини, яких вони хочуть позбутися. Аби підкріпити бажану поведінку, батькам слід навчитися схвалювати дитину, кожен раз, коли вона поводить себе чемно, і вибірково ігнорувати моменти, коли дитина щось робить не так. Звичайно, батьки не повинні нехтувати яскраво вираженими небезпечними діями, про що йтиметься далі.

Ось деякі приклади поведінки, на яку батьки реагують негативно, замість того, щоб використати вибіркoву увагу.

- Вибухи гніву і роздратування, а також вербальної агресії щодо батьків
- Кривляння, гримасування, безглузда посмішка
- Ображення і дратування батьків
- Провокативні коментарі, спрямованні на роздратування батьків.

Психолог наголошує на тому, що така поведінка, хоча й неприємна, не заподіює шкоди, адже основна її мета роздратувати батьків і викликати негативну реакцію. Якщо ж негативної реакції немає, така поведінка поступово зникає сама по собі. Батькам слід вчитися у таких ситуаціях опановувати себе, не коментувати дій дитини, переключитися на свої справи в іншій частині кімнати або в іншому місці будинку. Психолог може додати, що використання цієї техніки може спричинити випадок ще більш провокативної поведінки, наприклад, вибух незадоволення через відсутність звичного підкріплення (критики батьків). Це слугує ознакою того, що батьки правильно використали техніку і уникнули негативної уваги. Якщо батьки і надалі намагатимуться не звертати уваги на ці вибухи роздратування дитини, проблемна поведінка поступово зникне. Водночас, батьків слід попередити, що якщо вони звернуть увагу на дитину в момент пікової напруги, дитина швидко засвоїть модель небажаної поведінки аби привернути негативну увагу до себе.

Якщо ж батьки відчують, що вони не витримують цього галасу і не можуть використати прийом вибіркової уваги, слід запланувати час для покарання. Однак, найважливіше, щоб батьки зберігали спокій, безпристрасність, контрольовану поведінку, аби не надати підкріплення негативною увагою, на яку так очікує дитина. Так само важливим є і схвалення дитини, якщо її поведінка на це заслуговує. Додатковою перевагою вибіркової уваги є те, що батьки уникають емоційного дистресу, залишаючись спокійними та незворушними, незважаючи на поведінку дитини

Впровадження *часу покарання* має на меті: 1) перервати негативну поведінку дитини і надати можливість опанувати свої емоції та поведінку; 2) позбавити дитину можливості отримати увагу з боку батьків. В ідеалі батьки повинні пояснити процедуру часу покарання для дитини і ще до того, як вона

заслуговуватиме на це. Дитина повинна розуміти, що якщо вона негайно не припинить небажану поведінку, батьки використають час покарання. Під час покарання дитина має бути в найтихішій кімнаті, у яку не надходять зайві стимули. Тривалість часу покарання визначається із розрахунку 1 хвилина на 1 рік життя (наприклад, для 7-річної дитини покарання триватиме 7 хвилин). Перед впровадженням часу покарання, батьки повинні спокійно попросити дитину втихомиритись, конкретно називаючи небажану поведінку (наприклад, краще «Досить вдаряти ногою двері», ніж «Поводься добре!»).

Якщо дитина продовжує цю поведінку, тоді батькам слід один раз нагадати про впровадження часу покарання у випадку непослуху. Якщо ж дитина і після цього не зупиняється, батьки повинні завести дитину у відведене для покарання місце, без подальших коментувань та у спокійній і незворушній манері. Батькам необхідно утриматись від реагування на негативну поведінку дитини та її вербальну агресію. Час відліку розпочинається тоді, коли дитина заспокоїлася, припинила галасувати, грюкати в стіни у відведеному для неї місці. Щойно час для покарання стікає, батьки забирають дитину із цього місця і повертаються до повсякденної діяльності. Якщо дитина поводитьсь чемно, батькам слід позитивно взаємодіяти з нею, відсторонившись від гніву і роздратування, викликаними попередньою поведінкою.

Таким чином, дитина засвоює, що гарна поведінка приводить до позитивної уваги з боку батьків, тоді як проблемна поведінка спричиняє запровадження часу покарання (інакше кажучи, відчутність уваги). Батьки, які послідовно запроваджують час покарання, часто спостерігають швидкі покращення у поведінці дитини і почуваються більш компетентними у правильному вихованні, оскільки вони не втрачають контроль, не проявляють вербальну або фізичну агресію тощо. Більш серйозні поведінкові проблеми вирішуються з допомогою програм надзвичайного підкріплення, які коротко описані нижче.

*Програми надзвичайного підкріплення* – розробка поведінкових карток, корисні для припинення небажаної поведінки і для посилення бажаної поведінки дитини. Загалом, поведінкові картки повинні відповідати таким вимогам:

- Оберіть лише одну поведінку, яку Ви хочете змінити.
- Обговоріть з дитиною, як вона може заробити зірочку у картці (Наприклад, «Кожен день, якщо ти будеш слухатися мене зранку і приходити до школи вчасно, ти отримаєш зірочку.»).
- Включіть дитину в обговорення винагороди, яку вона може отримати (Наприклад, «Я піду вдвох з мамою у кінотеатр в неділю, якщо отримую 5 зірочок з понеділка до суботи.»).
- Додавайте зірочки і обіцяну нагороду принаймні раз на тиждень.
- Використовуйте зірочки й нагороду систематично.

Якщо дитина має яскраво виражені поведінкові проблеми, ми з'ясовуємо, чи ці проблеми пов'язані із звуковимовою чи із особливостями нервової системи дитини. Якщо ми помічаємо, що дитина виявляє не лише негативні емоційно-психічні стани тривоги, страху, а й агресії і ворожості, тоді поведінкові проблеми постають провідною метою тренінгових занять, і бажаними є додаткові втручання, спрямовані на вирішення цих проблем.

Також батьки часто можуть отримати важливу інформацію з відповідної літератури з проблем ефективного батьківства. Книжки для батьків, які є корисними в ситуаціях порушеної звуковимови із супутніми негативними емоційно-психічними станами можуть слугувати гарним домашнім завданням для батьків між сесіями.

Однією з умов успішної роботи тренінгової групи є рефлексія того провідного завдання, яке вирішується в ході занять. Вплив може здійснюватися на рівні установок або вмінь і навичок, або перцептивних здібностей і т. ін. Змішувати різні завдання упродовж роботи однієї тренінгової групи недоцільно, так як це може, з одного боку, знизити ефективність впливу, а з іншого, – викликати появу етичної проблеми, оскільки змінювати завдання в процесі тренінгу можна тільки за згодою групи.

Робота під час тренінгу здійснювалась за такими специфічними принципами:

*Принцип активності.* Активність учасників тренінгової групи має особливий характер, відмінний від активності людини, яка слухає лекцію або читає книгу. Під час тренінгу люди втягуються в спеціально розроблені дії. Це може бути програвання тієї чи іншої ситуації, виконання вправ, спостереження за поведінкою інших за спеціальною схемою. Активність зростає в тому випадку, якщо ми даємо учасникам установку на готовність включитися у виконання дії в будь-який момент.

Особливо ефективними в досягненні цілей тренінгу через усвідомлення, апробування та тренування прийомів, способів поведінки, ідей, запропонованих тренером, є ті ситуації і вправи, які дозволяють активно брати участь в них всім членам групи одночасно.

Принцип активності, зокрема, спирається на відому з області експериментальної психології ідею: людина засвоює десять відсотків того, що вона чує, п'ятдесят відсотків того, що вона бачить, сімдесят відсотків того, що промовляє, і дев'яносто відсотків того, що робить сама. Відповідно до цього принципу ми намагалися ґрунтувалися на активній участі батьків у проведенні занять.

*Принцип дослідницької творчої позиції.* Суть цього принципу полягає в тому, що в ході тренінгу учасники групи усвідомлюють, виявляють, відкривають ідеї, закономірності, вже відомі в психології, а також, що особливо важливо, свої особисті ресурси, можливі особливості.

Виходячи з цього принципу, робота психолога полягала в тому, щоб придумати, сконструювати й організувати ті ситуації, які давали б можливість членам групи усвідомити, апробувати і тренувати нові способи поведінки із дітьми та експериментувати з ними.

У тренінговій групі створюється креативне середовище, основними характеристиками якого є проблемність, невизначеність, прийняття, безоцінність.

Реалізація цього принципу часом зустрічає досить сильний опір з боку учасників. Люди, які приходять в групу тренінгу, мають певний досвід спілкування з дітьми. Стикаючись з іншим, незвичним для них способом

взаємодії, люди проявляють невдоволення, іноді в досить сильній, навіть агресивній формі. Подолати такий опір допомагають ситуації, що дозволяють учасникам тренінгу усвідомити важливість і необхідність формування у них готовності до нових стосунків із дітьми і надалі, після закінчення тренінгу, експериментувати зі своєю поведінкою, творчо ставитися до життя, до самих себе.

*Принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки.* В процесі занять поведінка батьків переводиться з імпульсивного на об'єктивований рівень, що дозволяє вносити зміни під час тренінгу. Універсальним засобом об'єктивації поведінки є зворотний зв'язок. Створення умов для ефективного зворотного зв'язку в групі – важлива задача тренерської роботи.

У тих видах тренінгу, які спрямовані на формування умінь, навичок, установок, використовуються додаткові засоби об'єктивації поведінки. Одним з них є відеозапис поведінки учасників групи в тих чи інших ситуаціях з подальшим переглядом і обговоренням. Треба враховувати, що відеозапис є дуже сильним засобом впливу, здатним вплинути, тому їм слід користуватися з великою обережністю, і що найважливіше – професійно. Так, під час тренінгових занять нами використовувалися відеозаписи батьків упродовж рольової гри спілкування із дитиною, а потім за запропонованою схемою аналізувалися у компоненти цієї поведінки.

*Принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування.*

Партнерським, або суб'єкт-суб'єктним спілкуванням є таке, при якому враховуються інтереси інших учасників взаємодії, а також їхні почуття, емоції, переживання.

Реалізація цього принципу створює в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, яка дозволяла учасникам групи експериментувати зі своєю поведінкою, не соромлячись помилок, відверто розповідати про свій досвід взаємодії із дітьми. Цей принцип тісно пов'язаний з принципом творчої, дослідницької позиції учасників групи.

Послідовна реалізація названих принципів – одна з умов ефективної роботи групи соціально-психологічного тренінгу. Вона відрізняє цю роботу від інших методів навчання і психологічного впливу.

Крім специфічних принципів роботи тренінгових груп, можна говорити і про специфічний принцип роботи тренера, який полягає в постійній рефлексії всього того, що відбувається в групі. Ця рефлексія здійснюється за рахунок того, що тренер весь час – приступаючи до проведення тренінгу, плануючи роботу на день, безпосередньо в процесі роботи – задає собі три запитання:

- Якої мети я хочу досягти?
- Чому я хочу досягти цієї мети?
- Якими засобами я збираюся її досягти?

Відповідь на друге питання дають діагностичні дослідження тренера під час роботи з групою. Об'єктами діагностики є:

- змістовий план роботи;
- рівень розвитку і згуртованості групи, характер відносин, що складаються між її учасниками;
- стан кожного учасника групи, його відношення до себе, до інших, до тренінгу.

Ефективність тренінгу багато в чому залежить не тільки від адекватності здійснюваної тренером діагностики, але і того, наскільки великим арсеналом засобів він володіє для досягнення тієї чи іншої мети.

Перший крок у вирішенні завдання вибору засобів – це вибір методичного прийому. До найбільш часто вживаних відноситься: групові дискусії, рольові ігри, психодрама і її модифікації, психогімнастика.

Вибір того чи іншого методичного прийому, а також конкретного засобу в рамках цього прийому визначається наступними факторами:

- 1) змістом тренінгу,
- 2) особливостями групи,
- 3) особливостями ситуації,
- 4) можливостями тренера.



Після тренінгових занять та формування навичок батьківства, які носили більшою мірою психоедукаційний характер, ми переходили до наступного етапу тренінгу і запрошували до роботи батьків разом із дітьми. Запропоновані тренінги мали елементи драматургії у вигляді казок. Таким чином, в нашу психокорекційну роботу були впроваджені два соціально-психологічні тренінги спільної роботи батьків і дітей з елементами драматургії.

#### 1. Казкотерапевтичний тренінг «Дерева-характери з чарівного лісу»

«Казка про Дерева-Характери» носить медитативний характер. Побудовану на основі цієї казки вправу, можна використовувати як в рамках казкотерапевтичного і метафоричного тренінгу, так і в інших видах тренінгів, в процесі яких природними є методики арт-терапії та образної терапії. Від тренера вимагалось володіння вміннями проведення технік візуалізації і дотримання при цьому правил психологічної безпеки. Перший етап вправи проводився на тлі релаксаційної музики.

Цілі: розвиток навичок рефлексії і метафоричного мислення.

Завдання:

- допомога учасникам тренінгу в усвідомленні рис власного характеру та рис характеру їхніх дітей, а також ситуацій, коли вони перетинаються у процесі комунікації;
- тренування вміння розслаблятися і знімати напругу.
- розвиток креативності; тренування вміння ефективно взаємодіяти з оточуючими.

Етапи роботи:

I етап - розігрів

Цілі: Занурення учасників в атмосферу казки.

Вправа «Казкові характери»

Мета: занурення учасників в атмосферу казки; актуалізація в свідомості учасників казкових метафор, персонажів і найбільш типових виразів; пробудження архетипових ресурсів.

Матеріали: тиха, мелодійна музика.

Час: 25 хвилин.

Процедура: Давайте на кілька хвилин зануримося в дивовижний світ казки. Кожен з вас знає величезну кількість казок. Як всім нам відомо, в кожній казці є «негативні» персонажі, такі як Баба Яга, Змій Горинич і т.п, і «позитивні», такі як Попелюшка, Іван-Царевич тощо. Ваше завдання по колу згадати перш за все, всіх «негативних» персонажів, коротко пояснюючи чому ви віднесли даного персонажа в цю категорію, а потім «позитивних».

При виконанні вправи, спостерігався позитивний настрій учасників та виникало почуття суперництва, що мотивувало наших учасників на згадування все більшої кількості «негативних» та «позитивних» персонажів.

По закінченню процедури вправи, були поставлені наступні запитання, на які були отримані відповіді:

1. Чи складно Вам було виконувати дані вправи?

На поставлене запитання була отримана відповідь, що вправа не викликала особливих труднощів.

2. Чи бувало, що ім'я обраного Вами персонажа, називали інші учасники?

Найчастіше повторювалися імена, які на початку вправи озвучив тренер. Але в процесі продовження вправи учасники згадували все нових персонажів не тільки з казок, але і з улюблених мультфільмів.

3. Згадалися Вам неназвані, при виконанні завдання, персонажі, якщо так, то можете їх озвучити.

27% відсотків учасників відповіли стверджувально і назвали тих, кого вони згадали під час обговорення вправи.

II етап - Основна діяльність.

Цілі: застосування казкової метафори для кращого розуміння самого себе; формування умінь розслаблятися і знімати напругу; розвиток креативності; пробудження архетипових ресурсів.

Вправа «Дерева-Характери»

Цілі: застосування казкової метафори для кращого розуміння самого себе; формування умінь розслабитися і знімати напругу; розвиток креативності; пробудження архетипових ресурсів.

Матеріали: музичний програвач; музичні записи; набори для малювання; аркуші паперу формату А4.

Час: 1 год.

Дана вправа складається з 2 частин:

Частина 1. «Малювання казки»

Процедура: «Сядьте зручніше. Очі можна закрити, але це зовсім не обов'язково. Я прошу вас тільки уявляти все, про що я зараз буду говорити. Нехай ваша фантазія малює яскраві картинки, а я розповім вам казку ... »

Звучить «Казка про Дерева-Характери». Коли казка завершується, ведучий просить учасників групи використовувати свою уяву і, якщо вже в чарівний ліс потрапити не можна, самим уявити і зобразити, як може виглядати їх персональне Дерево-Характер. Малювати можна олівцями або фломастерами, проте фарби краще.

Необхідно подбати заздалегідь про те, щоб аркуші паперу і фарби вже лежали на столах, за якими учасники групи будуть малювати, покинувши коло. Час на малювання - не менш двадцяти хвилин. За три-чотири хвилини до завершення відведеного часу ведучий оголошує:

«Зображення вашого Дерева-Характеру вже майже завершено. Але у мене є до вас ще одне маленьке прохання. Подумайте: а хто міг би жити біля вашого Дерева? Можливо, не біля, а прямо в ньому самому – скажімо, в дуплі? Або в кроні? Може бути, хтось затишно почуває себе на який-небудь гілці або між коренів вашого Дерева-Характеру? Напевно, це можуть бути птахи або звірі, але необов'язково – цілком можливо, що це виявиться зовсім незвичайна істота. Може статися, їх буде кілька. Додайте до свого малюнку зображення того чи тих, кого ви хочете. Придумайте ім'я цій істоті або цим істотам». Через кілька хвилин ведучий просить тих учасників, хто вже закінчив малювання, повернутися в коло

зі своїм малюнком. Поступове заповнення кола людьми інформує надмірно захоплених «художників» про необхідність завершення малювання.

## Частина 2. «Знайди схожі риси»

Процедура: «Подивіться на малюнки інших учасників і подумайте, чи він чимось схожий на ваш. Розкажіть, у чому ви бачите цю подібність. Якщо у вас буде таке бажання, ви можете дати коментарі до свого малюнку».

Учасники повідомляють про свої вибори і коротко їх пояснюють. У них також є можливість задати один одному питання щодо якихось аспектів або деталей зображення, уточнити, чи правильно зрозумілий образ на малюнку. У кожного є право не відповідати на запитання. Учасники – ті, хто захоче, – коментують свої малюнки і розповідають про відчуття, що виникли по ходу виконання етапів вправи під час слухання казки і під час малювання. Надзвичайно цікаві пояснення, які учасники будуть робити з приводу істот, що з'явилися на малюнках з Деревами-Характерами.

По закінченню процедури вправи, були поставлені запитання та отримані наступні відповіді:

### 1. Які загальні риси зустрічалися в малюнках учасників групи?

Згідно з відповідями учасників, спільними рисами для малюнків були «наявність стовбура та чотирьох гілок». Значна кількість дітей (57%) зобразила на своїх малюнках персонажів з мультфільмів та комп'ютерних ігор. Це може свідчити про недостатню увагу батьків до гармонійного розвитку власної дитини. Слід зазначити, що були випадки, коли батьки і діти не могли упізнати рисунок, оскільки батьки не знали цього персонажу.

### 2. Чи всі малюнки були очікувані від їх авторів?

Це запитання було спрямоване на виявлення асоціацій дітей по відношенню до батьків. На що учасники відповіли, що у 30,3% дітей малюнки батьків були неочікуваними, і мало відповідали їх уявленням.

### 3. Які відчуття викликала виконана робота?

Відповіді учасників були очікувані. Виконана робота видалася їм «цікавою, веселою» та повністю задовольнила їх потреби, відчуття та очікування від її виконання.

### III етап - Завершення

Цілі: отримання зворотного зв'язку; самоаналіз учасниками, отриманого в результаті тренінгу досвіду; розвиток креативності; тренування вміння взаємодіяти з дітьми.

#### Вправа «Казка по колу»

Мета: самоаналіз учасниками, отриманого в результаті тренінгу досвіду; розвиток креативності; тренування вміння взаємодіяти з оточуючими.

Матеріали: спокійна, інструментальна музика.

Час: 1 год.

Процедура: Психолог пропонує батькам і дітям скласти загальну казку, в якій діяли б тільки що придумані персонажі. Оскільки в тренінговій групі було більше восьми осіб, то ми були змушені розбити її на підгрупи по чотири-шість осіб і запропонували їм не просто скласти казку, а й інсценувати її. Потрібно зазначити, що сам процес створення казки також може бути побудований різними способами (якщо група має не більше восьми осіб): можна придумати сюжет виходячи з особливостей запропонованих героїв, а можна почати складати казку по колу, по черзі вводячи персонажів.

Питання для обговорення:

Чи можете ви сказати, що символізували придумані вами істоти?

Як проявили себе ці істоти в створених вами казках?

У чому полягала їхня роль і значення в цих казках?

Як ви можете охарактеризувати ці істоти?

Якими якостями вони володіють?

Чи важко вам було об'єднати своїх істот в єдиному сюжеті казки?

Як ви впоралися з цими труднощами?

Які почуття переживаєте зараз?

Відповіді на питання були досить різноманітні. Так одна з груп придумала казку «В морському царстві», де головними героями були принцеса Квітослава та рибка з срібно-золотим хвостиком. Також там зустрічалися такі персонажі, як король Боровслав, королева Тишеслава та принц Лунтислав. В цій казці всі персонажі «добрі, веселі, сміливі, крім рибки, тому що вона вкрала принцесу». Учасники даної підгрупи також зазначили, що не мали ніяких труднощів у поєднанні своїх персонажів, які грали батьки і діти, в єдиному сюжеті казки і цілком задоволені своєю виставою.

Інша група придумала казку під назвою «Трошик». Головним персонажем став Трошик, який був схожий «на гномика й ельфа та був дуже добрий, але самотній». Він жив один і раптом знайшов собі друзів, таких же трошиків. Учасники пояснили значення цієї казки тим, що «людина не може бути одна, у неї завжди мають бути друзі».

Аналізуючи казки, створені учасниками, та їх відповіді на поставлені запитання, ми дійшли висновків, що в цілому учасники отримали позитивні емоції, їм не було складно придумувати та поєднувати персонажів казки і майже всі персонажі мають лише позитивні якості.

На завершальних заняттях тренінгу проводилися підсумки щодо навчання взаємодії батьків із дітьми з особливостями звуковимови

В ході обговорення ми дійшли таких узагальнень. Проблеми сімей, що мають дітей з особливостями звуковимови, носять комплексний характер, що виявляється в:

- 1) сприйнятті відхилень у розвитку звуковимови дитини як «трагедії усього життя»;
- 2) наявності стійкого конфлікту між існуючими очікуваннями батьків по відношенню до дитини і реальною ситуацією;
- 3) комплексі психоемоційних проблем:
  - екзистенційному вакуумі;
  - екзистенціальної тривоги і вини;
  - депресивному тлі настрою і сприйняття життєвих перспектив;

- актуалізованому страху смерті;
- 4) розвитку патологізованих ролей при взаємодії з оточуючими;
- 5) відмову від власних життєвих планів і смислів;
- 6) появі комплексу неповноцінності;
- 7) розвитку загальної сімейної незадоволеності;
- 8) специфічних захисних реакціях батьків і компенсаторній поведінці;
- 9) зниженні самооцінки і оцінки свого партнера по шлюбу.

На другому етапі психокорекційної програми також застосовувалися індивідуальні бесіди окремо з батьками, і дітьми.

Під час індивідуальних зустрічей з дітьми психолог вчив їх робити релаксаційні вправи, спрямовані на покращення негативних емоційно-психічних станів та зняття напруги, що супроводжується агресією, конфліктністю і ворожістю.

Під час індивідуальної роботи дітям пропонувалася така інструкція.

1. Припини свою роботу, заплющ очі, зроби 10 повільних вдихів і видохів.
2. Уяви себе в своєму «спокійному й безпечному місці».
3. Зачинися в тихій кімнаті та почитай гарну книгу.
4. Послухай улюблену музику.
5. Помолися, промедитуй чи повторюй власні заспокійливі фрази.
6. Послухай, переглянь чи прочитай щось веселе.
7. Вийди на свіже повітря та погуляй у спокійному місці подалі від шуму.
8. Побігай на місці хвилин п'ять.
9. Зателефонуй друзеві.
10. Поговори з батьком/матір'ю чи іншою людиною, яка тебе вислухає та зрозуміє.
11. Занотуй усе, що ти робив, у щоденнику.
12. Зроби для когось щось безкорисливе.
13. Поспівай уголос.
14. Потанцюй.
15. Запевни себе, що справи покращаться.

16. Прийми гарячу ванну.

17. Візьмися до якоїсь ручної роботи – почни в'язати, шити, вишивати, виточувати деревину, малювати тощо.

18. Назви п'ять позитивних речей про себе.

19. Поговори про свої почуття.

20. Скажи комусь, що любиш його.

21. Пограй зі своєю домашньою тваринкою.

22. Допоможи в чомусь іншому.

Необхідною умовою індивідуальної роботи психолога з дітьми і батьками є організована багаторазова система зустрічей.

Умовами для початку індивідуальної роботи з батьками слугували наступні положення:

- багаторазовість зустрічей психолога з батьками. Одноразова зустріч не ефективна. Проблеми батьків накопичувалися тривалий час і вирішити їх за один раз неможливо;

- активність батьків в корекційному процесі. Батьки не повинні виступати в ролі пасивного слухача. Для досягнення результату необхідна мотивація, зарядженість на успіх і глибинна внутрішня робота, спрямована на зміну власних уявлень, переконань, почуттів і стереотипів;

- участь в корекційній роботі інших членів сім'ї. Проблема, з якою звернувся один з батьків, не є тільки його особистою. Ця проблема загальносімейна, а значить, вирішувати її необхідно всією сім'єю. В іншому випадку можливий зворотний процес і ефективність роботи буде дуже низька.

Тоді як групова тренінгова робота з батьками і дітьми була спрямована формування навичок батьківства, запропонована нами індивідуальної програми корекції батьківських установок насамперед орієнтована на формування батьківського оптимізму. Працюючи з сім'ями, в яких є діти з особливостями мовлення, ми віддавали собі звіт в тому, що стан дитини є сталим, непереборним психологічним фрустратором. Адаптація членів сім'ї до цього факту протікає повільно, болісно і призводить до виникнення численних комплексних сімейних



дисгармоній. Відповідно метою психокорекційного втручання є зміна в сім'ях деструктивного ставлення до ситуації, що склалася і розвиток фрустраційної толерантності до проблем дитини з особливостями мовлення.

Психокорекційну допомогу сім'ям із дітьми, що мають особливості звуковимови, на нашу думку, доцільно розбити на окремі блоки, кожен з яких несе самостійне корекційне навантаження, але в той же час синтезований в загальну систему допомоги. Зміст кожного блоку може змінюватися в залежності від проблем конкретної сім'ї і існуючої в ній ситуації розвитку, від успішності виконання того чи іншого блоку. Успішне виконання одного блоку сприяє успіху в іншому.

Отже, індивідуальна корекційна робота з батьками дитини з особливостями звуковимови здійснювалася в рамках наступних блоків:

1. Трансформація батьківських очікувань і уявлень про дитину.
2. Перетворення ірраціональних суджень в раціональні.
3. Усунення почуття провини, депресивного фону настрою, страхів і комплексів.
4. Розширення життєвого простору батьків, допомога в організації їх особистого життя, реструктуризація негативних рольових стереотипів.

Паралельно, протягом всього періоду психокорекційної роботи з батьками і дітьми, за допомогою Forbrain-терапії, була зроблена спроба зняти напругу, тривожність і виявити, як це вплинуло на власне звуковимову досліджуваних і, звичайно, відкорегувати вимову звуків

Суть даної методики полягає у використанні власного голосу для стимуляції свого ж мозку за допомогою спеціальної гарнітури.

Компанія TOMATIS DEVELOPPEMENT S.A розробила унікальний пристрій - FORBRAIN® - який дозволяє тренувати аудіо-вокальне коло і розвивати довільний контроль мовлення (так зване «мовленнєве коло»). Він також дає змогу поліпшити слухове сприйняття, звуковимову, дикцію, а також концентрацію уваги і оперативну пам'ять. Його створення стало можливим

завдяки співпраці з провідними світовими фахівцями в області акустичної провідності кісток (звукових хвиль до внутрішнього вуха).

Forbrain – це міні-гарнітура для кісткового звукопроведення, оснащена динамічним фільтром, який закріплений на дужці «електронного» вуха і мікрофоном. Така конфігурація дозволяє тренувати, розвивати слухомовленнєвий ланцюг (систему) – природний процес отримання, аналізу, прийому, адаптації інформації, отриманої із породження власного мовлення (голос).

На практиці відбувається так. Голос людини, що використовує міні-гарнітуру, одночасно (синхронно) підхоплюється мікрофоном, проходить обробку в динамічному фільтрі для отримання контакту (сенсорного, перцептивного) сприйняття і, за допомогою кісткової провідності, проходить в скроневу кістку. Працюючи таким чином над аудіо-вокальним ланцюгом за допомогою динамічного фільтра, можна поліпшити можливості слухового сприйняття, фонологічні можливості, дикцію, увагу, концентрацію і робочу пам'ять.

Forbrain створений для того, щоб змінити голос клієнта і, отже, сприйняття сенсорного повідомлення, яке вимовляється вголос. Впливаючи на слухання, Forbrain безпосередньо працює з механізмами уваги, залученими в будь-яку форму навчання.

Forbrain впливає на пробудження кори головного мозку, сприяючи передачі верхніх частот голосу. Дані частоти мають вкрай важливу активізуючу функцію, оскільки вони збуджують значну більшість звукових сенсорних клітин, що стимулюють мозок індивіда.

Крім того, коли слух у людини порушено, мозок не звертає уваги на звуки, які передає вухо. Тому треба намагатися привернути його увагу. Адже мозок дуже чутливий до раптових змін та несподіваних звуків, які він не може передбачити.

Завдяки Forbrain, голос індивіда передається мозку з неочікуваними контрастними змінами, встановленими в залежності від тембру й інтенсивності. Дані контрасти повністю непередбачувані. Вони завжди мають ефект

несподіванки і новизни для мозку, який механічно стане звертати на них особливу увагу.

Метою Forbrain є допомога мозку в розвитку автоматичних навичок виявлення динаміки голосу, в результаті чого посилиться увага. Посилюючи механізми уваги, можливо розробити, а також значно покращити зосередженість, енергійність, впевненість у собі.

Вербальне мовлення визначається складним ланцюгом породжуваних звуків, організованих згідно з особливим ритмом. Цей ритм ґрунтується на висоті і тривалості вимовлених частот, а також на інтенсивності кожного звуку.

Ритм мовлення в основному відзначений тонічними акцентами, які знаходяться на початку слів і на довгих голосних. Мовлення демонструє виключно людську здатність свідомо керувати даними звуками. Таке управління вимагає постійного врегулювання між тим, що людина породжує, і тим, що сприймає її вухо, в основному, через кісткову провідність. Саме це ми називаємо у загальній психології мовлення фонологічною свідомістю. Йдеться про постійні зворотно-поступальні рухи між звуком, який вимовляється, і звуком, який сприймається. Цей механізм покладено в основу моторної теорії звуковимови, на якій ми докладно зупинилися у першому розділі роботи. Таким чином, людський мозок запрограмований на врегулювання породжуваного сигналу в залежності від сприйнятого подразника. Трапляється, що аудіо-вокальний цикл порушується, зокрема в ситуаціях стресу, коли голос набуває особливого відтінку, внаслідок чого мозок погано аналізує повідомлення, що надходить до нього.

Forbrain підсилює основні звуки розмовного мовлення і сприяє їх сприйняттю через кісткову провідність, щоб покращити мовлення і комунікацію загалом.

При покращенні комунікації в цілому, кожен складовий її аспект глибоко опрацьовується: звуковимова, плавність і ритмічність мовлення. Важливим є те, що Forbrain здатний урахувати особливості індивідуальних мовленнєвих та мовленнєво-емоційних профілів осіб із порушеннями звуковимови, а також спрямовується на відновлення психофізіологічної реальності усіх диференціальних ознак звуків. Незважаючи на те, які саме звукові ознаки зазнали

викривлень, техніка Forbrain покращувала вимову, підвищувала впевненість у мовленнєвій діяльності, піднімала рівень мовленнєвих досягнень і зменшувала рівень комунікативної тривоги, спрямованої на спілкування та мовлення.

Forbrain – багатофункціональний апарат, який може бути використаний при:

- тренуваннях вимови і виразності мовлення рідною або іноземною мовою;
- корекції та компенсації розладів мовлення (дизартрія, заїкання, дислексія);
- несформованості фонематичного слуху, складнощів синтезу та аналізу звуків мовлення;
- труднощах у навчанні письма і читання вголос;
- поганому розумінні прочитаного матеріалу;
- удосконаленні процесів сприйняття інформації;
- покращенні фонетичної пам'яті, концентрації уваги;
- покращанні координації рухів, почуття ритму (адже функціонування внутрішнього вуха безпосередньо пов'язане із вестибулярним апаратом).

Коли дитина під час заняття починає говорити в мікрофон, звук проходить спеціальну обробку динамічним фільтром і за допомогою кісткової провідності сприймається в уже «очищеному» вигляді, з скоригованим тембром і інтенсивністю голосу. Є у фільтра ще одне завдання: він підсилює звуки високих частот і одночасно зменшує кількість низьких частот, оскільки саме високі частоти грають стимулюючу роль для кори головного мозку. Forbrain використовується в роботі з дітьми та дорослими. І для кожної вікової групи реалізуються свої цілі. Для дітей – формування, корекція, розвиток мовлення, для дорослих – можливість удосконалити своє мовлення, підвищити енергетичний потенціал і впевненість у собі.

Володіючи інформацією про те, які саме компоненти мовленнєвої системи особи порушені, фахівець має можливість чітко уявити напрямок корекційного навчання. Напрями та методи різні, а принцип один – від периферії до центру.

Результати спостереження показали, що після застосування Forbrain-терапії мовлення дітей стало чіткішим та ритмічнішим. У учасників з'явилося розуміння

того, що потрібно говорити не тільки швидко, але й зрозуміло для інших. З'явилося також прагнення старатися говорити правильно не лише за нагадуванням, але і з власної ініціативи.

Forbrain діти сприйняли як цікаву гру. З допомогою цього приладу діти промовляли разом зі спеціалістом (а потім і з одним з батьків) звуки, склади, слова, фрази, чистомовки, вірші та співали пісень. Також, при роботі з дітьми спостерігалось, що за допомогою впливу пристрою Forbrain на периферійну систему на практиці проявлявся момент «включення», коли дитина починала активно прислухатися до тих звуків, які чує.

Слід зазначити, що для кожної дитини момент появи ефекту від застосування Forbrain індивідуальний. Так для 24 (16,9%) досліджуваних заняття проводилися три тижні по два рази на тиждень. 38 (26,8%) дітей займалися два місяці, 36 (25,4%) дітей – три місяці, а 13 (9,2%) учнів – чотири з половиною місяці. Найдовшим був курс Forbrain для осіб з особливостями звуковимови органічного походження. Цей курс тривав протягом шести місяців з заняттями по два рази на тиждень. Всього таких учнів виявилося 11 (7,7%).

Результати бесід із батьками показали, що у дітей спостерігалось покращення концентрації уваги, зміцнення фонетичної пам'яті. Після курсу Forbrain у дітей відзначали підвищення успішності, більш легке освоєння і запам'ятовування навчального матеріалу, подолання проблем комунікативного плану. Оскільки Forbrain задіює органи слуху і рівноваги, він в цілому позитивно впливає на вестибулярну систему, і після проходження курсу з цієї гарнітурою відзначалися покращення моторної сфери. Після проходження тренувань за методом Forbrain діти набули впевненості в собі і власних силах, а також менше часу стали витрачати на навчання, тоді як процес навчання і запам'ятовування став більш ефективним.

Для перевірки ефективності використання психокорекційної програми для покращення звуковимови у різних емоційно-психічних станах особистості проводилися діагностичні заміри після формувального експерименту у досліджуваних.

Психокорекційна програма проводилась в три етапи. На першому етапі проводились бесіди з батьками, вчителями та шкільними психологами, а також комплексна тренінгова спільна програма для батьків і дітей. На другому етапі здійснювалася індивідуальна робота психолога окремо із дітьми та батьками. І на третьому етапі перевірялася ефективність запропонованої програми

Паралельно, протягом всієї корекційної роботи, за допомогою Forbrain-терапії, була зроблена спроба зняти напругу, тривожність і виявити, як це вплинуло на динаміку звуковимови досліджуваних.

На третьому етапі корекційної роботи була запропонована анкета для батьків та педагогів «Прояви тривоги дитини», щоб порівняти емоційно-психічний стан дитини до та після корекції (див. дод. Ф), а також визначення індивідуальних мовленнєвих профілів осіб із порушеннями звуковимови з допомогою мовленнєвих проб, що використовувалися нами на констатувальному етапі.

Аналізуючи результати анкети, було помічено, що рівень тривоги у досліджуваних дітей значно знизився. Потрібно зазначити, що середній рівень тривоги залишився переважаючим. Про ефективність корекції свідчить те, що значно зменшилась кількість дітей з високим рівнем тривоги та збільшилась кількість дітей, що мають низький рівень тривоги. Наочно результати ми відобразили в таблиці 3.7

Таблиця 3.7

### Рівні тривоги осіб з особливостями звуковимови до та після корекції

Клас	високий рівень				середній рівень				низький рівень			
	до		після		до		після		до		після	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1-й	22	42,3	15	28,8	23	44,2	27	51,9	7	13,5	10	19,2
2-й	16	41,0	12	30,8	14	35,9	16	41,0	9	23,1	11	28,2
3-й	9	32,1	7	25,0	12	42,9	13	46,4	7	25,0	8	27,6
4-й	7	30,4	4	17,4	10	43,5	11	47,8	6	26,1	8	34,8
Всього го	54	38,0	38	26,8	59	41,5	67	47,2	29	20,4	37	26,1

Під час даного дослідження проводилось періодичне обстеження звуковимови. Обстеження проводилось в різних ситуаціях життєдіяльності дитини як під час експерименту, так і під час спостереження за респондентами в повсякденному житті.

Мовленнєві профілі осіб із порушеннями звуковимови досліджували за допомогою тестової методики діагностики усного мовлення молодших школярів Т. Фотекіної. Пропонована методика існує в двох варіантах: експрес-діагностика і поглиблене дослідження. Для повторного дослідження ми використовуємо скорочений варіант.

Скорочений варіант складається з 4 серій. За кожен серію можна отримати максимальну кількість балів 30. Найбільша кількість балів за всю діагностику 120 балів. Приймавши цю цифру за 100% можна вирахувати відсоток їх успішності виконання мовленнєвих проб: помножити сумарний бал за весь тест на 100% і розділивши отриманий результат на 120.

Для наочної картини мовленнєвого порушення у конкретної дитини можна отримати індивідуальний мовленнєвий профіль у вигляді графіка, відклавши за віссю ординат успішність виконання завдання у %, а за віссю абсцис - назви завдань. Разом їх становитиме 7.

I серія – сенсомоторний рівень (разом 30 балів)

1. фонематичне сприймання (5 балів)
2. артикуляційна моторика (5 балів)
3. звуковимова (15 балів)
4. складова структура слова (5 балів)

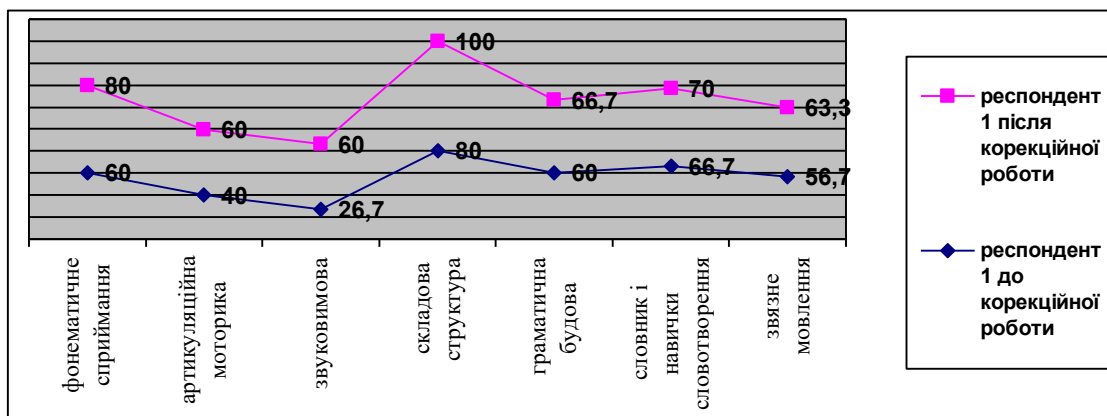
II серія – граматична будова мовлення (30 балів)

III серія – словник і навички словотворення (30 балів)

IV серія – зв'язне мовлення (30 балів)

Отримавши такий індивідуальний мовленнєвий профіль, стає видно як несформовані, так і найбільш сприятливі компоненти мовленнєвої системи індивіда. Саме така форма для даної діагностики наочно показує динаміку кожної

особи. Прикладами таких індивідуальних мовленнєвих профілів є наступні (рис. 3.1, 3.2, 3.3, 3.4).



**Рис. 3.1. Індивідуальний мовленнєвий профіль учня 1 класу загальноосвітньої школи**

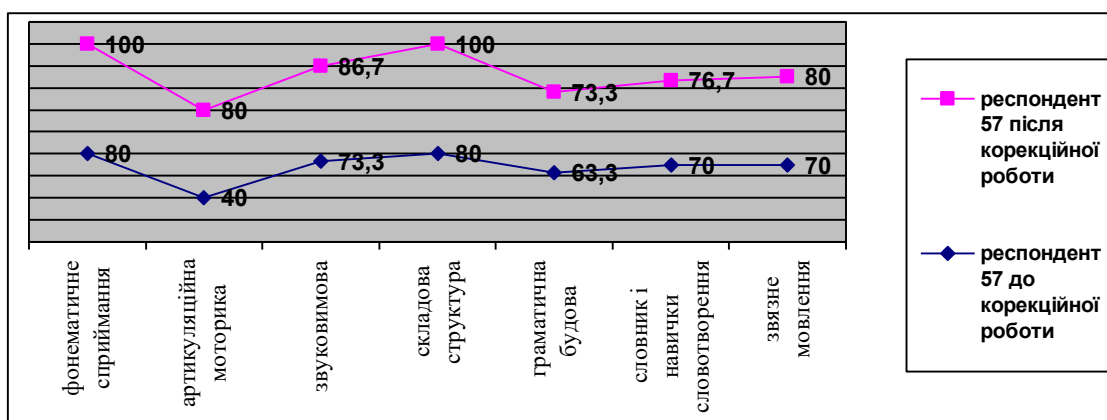
Як видно з рисунку 3.1 спостерігається позитивна динаміка у різних складових мовленнєвого профілю дитини із функціональними порушеннями звуку [p]. Після корекційної роботи в цієї дитини покращилися показники фонематичного сприймання, артикуляційної моторики, лексичних і граматичних навичок та зв'язного мовлення загалом. Як видно з рисунку найкраще розвинулися особливості звуковимови на рівні звуко-складових структур, що узгоджується із результатами теоретичного аналізу щодо цілісного сприймання і породження сполучуваності звуків. Адже під впливом попередніх і наступних звуків диференціальні ознаки останніх значно змінюють свою якість. Результати бесід із батьками цієї дитини засвідчили позитивні зміни в її емоційно-психічних станах, зокрема тривожності, а також позитивну динаміку міжособової взаємодії у сім'ї, що для функціональних порушень має першочергове значення.

На рис. 3.2 з проб мовленнєвого профілю учня видно, що добре сформовані фонематичне сприймання і складова структура, а от інші компоненти мовленнєвої системи вимагають подальшої корекційної роботи. Слід зазначити, що цей мовленнєвий профіль має дитина із органічними порушеннями дрижачого звуку [p], що ускладнює роботу артикуляційної моторики та звуковимови загалом. Низька динаміка граматичних і лексичних навичок та зв'язного



мовлення підтверджує нашу думку про те, що звуковимова може розглядатися як основа індивідуального мовлення, оскільки визначає ефективність усіх продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Наведені приклади мовленнєвих профілів при порушеннях однакових диференціальних ознак звуків (дрижачого [р]), водночас через різні причини (функціональні/органічні) показують різну ефективність психокорекційної роботи і свідчать на користь відносно легшої роботи із функціональними порушеннями через гармонізацію міжособової взаємодії і психічних станів дітей. Цей факт є суголосним ідеї Л. Виготського про те, що функціональні трансформації мають зворотний характер на відміну від органічних. За термінологією М. Орап, функціональні і органічні особливості звуковимови пов'язані із внутрішньою структурою мовленнєвого досвіду, зокрема мовленнєвою здатністю, що значною мірою визначає успішне мовленнєве освоєння світу [201; 202]

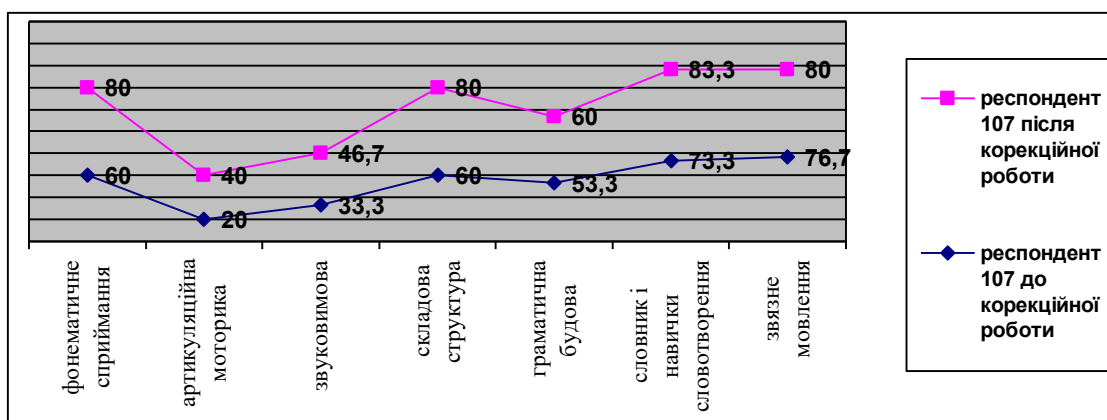
Можемо передбачити, що дітям із функціональними особливостями після корекційної роботи таке освоєння дається легше, ніж дітям із органічними порушеннями



**Рис. 3.2. Індивідуальний мовленнєвий профіль учня 2 класу загальноосвітньої школи**

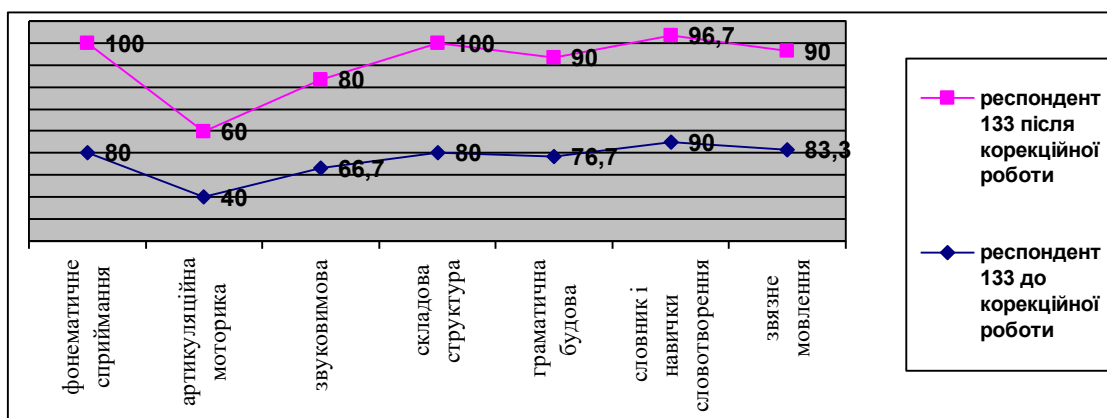
На рис. 3.3 з проб мовленнєвого профілю учня видно, що добре сформовані теж фонематичне сприймання, складова структура і звуковимова. Це показує, що корекційна робота була ефективною. Цей мовленнєвий профіль належить учневі із органічним порушенням звуковимови звуку [л]. Не зважаючи на позитивну

динаміку, помічаємо що 100%-динаміки досягти не вдалося, тому і цією дитиною продовжується подальша корекційна робота із вдосконаленням її мовленнєвого і емоційно-мовленнєвого профілю.



**Рис. 3.3. Індивідуальний мовленнєвий профіль учня 3 класу загальноосвітньої школи**

На рис. 3. 4 з мовленнєвого профілю учня видно, що добре сформовані словник та словотворення, фонематичне сприймання, складова структура і зв'язне мовлення. Інші ж компоненти мовленнєвої системи надалі вимагають корекційної роботи, особливо над звуковимовою. Якщо не зважати на недосконалу вимову звуків, то цей профіль наближений до норми мовленнєвого розвитку дитини. Вважаємо, що ефективність психокорекції зумовлена тим, що цей профіль ґрунтується на функціональних порушеннях звуковимови шиплячих звуків, які значною мірою зумовлені емоційно-психічними станами, що покращилися внаслідок спільної індивідуальної групової роботи з батьками.



**Рис. 3.4. Індивідуальний мовленнєвий профіль учня 4 класу загальноосвітньої школи**

Отже, результати якісного і кількісного аналізу мовленнєвих профілів по закінченню дослідження свідчать про те, що найкраще піддалися корекції діти, у яких причиною виникнення особливостей звуковимови були функціональні чинники і існували помилки у вимові шиплячих і свистячих звуків, звуку [p] та [k]. Індивідуальні мовленнєві профілі свідчать про те, що покращення відбувалося відповідно до усіх складових профілю: фонематичного сприймання, артикуляційної моторики, складової структури, граматичної будови, словникових навичок словотворення та зв'язного мовлення загалом. Результати проведеного дослідження після психокорекційної роботи дають змогу дійти висновків про те, що звуковимова є основою індивідуального мовлення, адже впливає на ефективність цілісного зв'язного мовлення.

### **Висновки до розділу 3**

Результати емпіричного дослідження психофізіологічної реальності диференціальних ознак звуків та емоційних станів дітей із органічними і функціональними особливостями звуковимови дали змогу визначити їхні мовленнєві та мовленнєво-емоційні профілі.

Мовленнєвий профіль осіб із особливостями звуковимови – це система диференціальних ознак у породженні звуків, порушення яких зумовлюється органічними чи функціональними чинниками та впливає на розвиток мовленнєвих домагань, спрямованість комунікативної тривоги під час мовленнєвої діяльності та рівень мовленнєвого розвитку загалом.

Встановлено, що найбільший відсоток осіб із органічними особливостями звуковимови припадає на звук [л], який породжується з допомогою спинки язика та звука [p], який за видом перепони належить до дрижачих звуків. Водночас значний відсоток дітей вирізняється функціональними особливостями звуковимови цих звуків, а також інших звуків (шиплячих, свистячих, звуку [к]) за диференціальними ознаками.

Мовленнєво-емоційний профіль осіб із особливостями звуковимови – це система диференціальних ознак у породженні звуків, порушення яких зумовлюється органічними чи функціональними чинниками та супроводжується негативними емоційно-психічними станами і пов'язаними із ними стійкими особистісними проявами.

Порівнюючи факторні структури мовленнєвих і мовленнєво-емоційних профілів дітей із функціональними і органічними порушеннями, можемо дійти висновку, що звуковимова з функціональними порушеннями більшою мірою супроводжується тривожністю, що гальмує загальну комунікативну спрямованість дитини на спілкування, її впевненість у спілкуванні та на сам процес мовлення. Водночас індивідуальні мовленнєво-емоційні профілі дітей із органічними особливостями звуковимови мають також широкий спектр негативних емоційно-психічних проявів, водночас менш виражену тривожність, вирізняються відносно високим рівнем мовленнєвих домагань, що є сприятливим ґрунтом для психокорекційної роботи із такими дітьми.

Психокорекційна робота містила три етапи. На першому етапі проводились бесіди з батьками, вчителями та шкільними психологами, а також спільна групова тренінгова психокорекційна робота із батьками і дітьми. Метою першого етапу було формування ефективних навичок батьківства, і переважна більшість тренінгових занять являли собою спільні форми роботи для батьків і дітей із елементами драматургії. На другому етапі здійснювалася індивідуальна психокорекційна робота з батьками, метою якої було формування батьківського оптимізму. Також здійснювалася окрема індивідуальна робота з дітьми. Метою індивідуальної роботи психолога з дітьми постало зняття напруги та нейтралізації негативних емоційно-психічних станів шляхом оволодіння техніками релаксації. На третьому етапі здійснювався контрольний зріз показників звуковимови і емоційно-психічних станів дітей для перевірки ефективності розробленої програми. Упродовж усіх етапів психокорекційної програми використовувався пристрій Forbrain, спрямований на покращення звуковимови і емоційно-

психічних станів дітей. Використання цього принципу має нейропсихологічне обґрунтування.

Розроблена психокорекційна програма впроваджувалася відповідно до результатів констатуючого етапу дослідження індивідуальних мовленнєвих і мовленнєво-емоційних профілів осіб із особливостями звуковимови, зумовленими органічними і функціональними чинниками.

Результати аналізу проявів тривоги осіб до і після психокорекційного впливу свідчать про те, що значно зменшилась кількість дітей із високим рівнем прояву тривоги та збільшилась кількість дітей, що мають низький рівень тривожності.

Результати дослідження мовленнєвих профілів дітей з допомогою мовленнєвих проб свідчать про те, що найкраща динаміка у фонематичному сприйманні, артикуляційній моториці, звуковимові у цілісних складах і зв'язному мовленні загалом після корекції спостерігається у дітей із функціональними особливостями породження шиплячих, свистячих звуків, звуків [р], [к], що пов'язано із загальною тенденцією зменшення тривожності цих учнів у мовленнєвій діяльності.

*Основні наукові результати розділу опубліковані у працях:*

1. Калмикова Л.В. Особливості звуковимови особистості з різними емоційно-психічними станами / Л.В. Калмикова // Генеза буття особистості: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (20 грудня 2016 р., м. Київ). – Київ, 2016. – С. 220.

2. Калмикова Л.В. Емоційно-психічні стани особистості з особливостями звуковимови / Л.В. Калмикова // Science and Education a New Dimension . – Hungary, Budapest, 2017. – V (52). – S. 69 – 72.

3. Калмикова Л. В. Психокорекційна робота для покращення емоційно-психічних станів особистості з особливостями звуковимови / Л. В. Калмикова // Психологічні перспективи. Випуск 29. - Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2017. - С. 60-72

## ВИСНОВКИ

Узагальнення отриманих у роботі теоретико-емпіричних результатів дало змогу зробити такі висновки:

1. На основі теоретичного аналізу звуковимови в загальній психології мовлення та психолінгвістиці встановлено, що звуковимова – це мовленнєвий процес, який пов'язаний з когнітивною сферою людини, й слугує важливим чинником ефективного оволодіння як рідною, так і іноземною мовами. Звуковимова значною мірою визначає ефективність етапів сприймання і породження мовлення, розвиток різних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання), тому трактується як основа індивідуального мовлення. У сучасних дослідженнях широко застосовується когнітивний підхід до вивчення звуковимови, в межах якого остання описується через низку понять: фонологічна пам'ять, фонологічна репрезентація, фонологічне сприймання і породження, а також фонологічне чуття.

Проведений психологічний аналіз звуковимови дав змогу виокремити два основних види порушень у цій сфері: органічні і функціональні. Органічні порушення звуковимови ґрунтуються на недоліках функціонування центральної нервової системи та артикуляційного апарату, які значною мірою детермінуються екологічними і генетичними чинниками. Функціональні порушення звуковимови полягають у неправильному ставленні до мовленнєвої поведінки і мовленнєвої культури загалом й зумовлюються впливом переважно соціально-психологічних чинників.

2. Методологічною основою дослідження слугує когнітивно-дискурсивна парадигма, відповідно до якої звуковимова – це психічний процес використання знаків для породження дискурсивної (усної) діяльності. Комплексна дискурсивна діяльність, яка визначається когнітивними механізмами звуковимови, операціоналізується у понятті мовленнєвого розвитку. Мовленнєвий розвиток вивчається у сукупності фонематичного сприймання, артикуляційної моторики, звуковимови у цілісних складах, граматичних лексичних навичок та

зв'язного мовлення, рівня мовленнєвих домагань. Системно-діяльнісний принцип дослідження мовленнєвої діяльності передбачає акцентування на мовленні як системній діяльності, а також інтегрованості звуковимови у ширший діяльнісний контекст породження мовлення, функціонування ментального лексикону і концептуальної системи, синтаксису, а також видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, аудіювання. Антропоцентричний принцип передбачає означення проблеми чіткої взаємодії свідомості та мови, психологічних засад мовленнєвої діяльності, онтологічної природи знаку та його інтерпретації, що ґрунтуються на неповторній психіці людини. Реалізація антропоцентричного принципу в дослідженні також передбачає тісну взаємообумовленість звуковимови й негативних емоційно-психічних станів, які почергово постають причиною і наслідком один одного, утворюючи деструктивний цикл порушеної мовленнєвої діяльності як важливого чинника ефективної комунікативної міжособової взаємодії.

3. На емпірико-діагностичному рівні з'ясовано, що порушення звуковимови у переважній більшості дітей характеризується функціональними особливостями і не зумовлюється органічними порушеннями та специфікою артикуляційного апарату, натомість значною мірою визначається відносинами в родині, впливом поведінки батьків на мовленнєву поведінку дитини та її мовленнєву культуру загалом. Результати дослідження свідчать про те, що діти із функціональними особливостями звуковимови мають вищий рівень тривожності, нижчий рівень впевненості під час мовленнєвої діяльності, вищі показники прояву агресивності і ворожості упродовж спілкування, порівняно із дітьми з органічними порушеннями звуковимови. Водночас діти із органічними порушеннями звуковимови виявляють широкий спектр негативних емоційно-психічних станів (страх, стрес, знижений настрій, фрустрація), які мають низький і середній рівень вираження, а також проявляють переважно негативізм і конфліктність. Основна комунікативна спрямованість тривоги у цих дітей зосереджується на процесі спілкування та власне мовленнєвій діяльності.

Здійснений емпіричний аналіз засвідчив вікову динаміку особливостей звуковимови молодших школярів, зокрема з віком зростають показники рівня мовленнєвих домагань, а прояви негативізму поступово переростають у ворожість, конфліктність і агресивність.

4. Результати емпіричного дослідження диференціальних ознак звуків та емоційних станів дітей із органічними і функціональними особливостями звуковимови дали змогу визначити їхні індивідуальні мовленнєві та мовленнєво-емоційні профілі.

Порівняння факторних структур мовленнєво-емоційних профілів дітей із функціональними і органічними порушеннями свідчить про те, що звуковимова з функціональними порушеннями більшою мірою супроводжується тривожністю, що гальмує загальну комунікативну спрямованість дитини на спілкування та її впевненість у спілкуванні. Водночас індивідуальні мовленнєво-емоційні профілі дітей із органічними особливостями звуковимови мають широкий, проте не інтенсивно виражений спектр негативних емоційно-психічних проявів, вирізняються відносно високим рівнем мовленнєвих домагань, що є сприятливим ґрунтом для психокорекційної роботи із такими дітьми.

5. Відповідно до індивідуальних мовленнєвих і мовленнєво-емоційних профілів розроблено і впроваджено психокорекційну програму, яка містила три етапи: бесіди з батьками, вчителями та шкільними психологами, а також спільну групову тренінгову психокорекційну роботу із батьками і дітьми (I етап); індивідуальну психокорекційну роботу з батьками та окрему індивідуальну роботу з дітьми (II етап); контрольний зріз показників звуковимови й емоційно-психічних станів дітей для перевірки ефективності розробленої програми (III етап). Упродовж усіх етапів психокорекційної програми використовувався пристрій Forbrain, спрямований на покращення звуковимови й емоційно-психічних станів дітей, вплив якого забезпечується нейропсихологічними закономірностями. Аналіз показників проявів тривоги осіб до і після психокорекційного впливу свідчать про те, що значно



зменшилась кількість дітей із високим рівнем прояву тривоги та збільшилась кількість дітей, що мають низький рівень тривожності.

З'ясовано, що функціональні особливості звуковимови спостерігаються на тлі підвищеної тривожності й особистісних проявів ворожості та агресивності, зниження впевненості під час мовлення, тоді як органічні особливості звуковимови супроводжуються підвищеною комунікативною направленістю тривоги на спілкування та власне процес мовлення, а також широким спектром негативних емоційно-психічних станів середнього і низького рівня вираження: страхом, зниженим настроєм, стресом та фрустрацією. Негативні емоційно-психічні стани дітей з органічними порушеннями є менш вираженими, ніж тривожність в осіб із функціональними особливостями, й характеризуються такими особистісними проявами, як негативізм і конфліктність. Таким чином, основні труднощі психокорекції звуковимови осіб із функціональними порушеннями полягають у нейтралізації їхніх негативних емоційно-психічних станів, зниженні тривожності і формуванні комунікативної впевненості, а також налагодженні міжособової взаємодії в родині, тоді як основні проблемні ділянки роботи із особами з органічними порушеннями зосереджуються в будові артикуляційного апарату та покращенні мовленнєвого профілю цих дітей. Відповідно при роботі з особами з функціональними особливостями звуковимови до основного фокусу уваги потрапляє індивідуальний мовленнєво-емоційний профіль, а з особами із органічними порушеннями – індивідуальний мовленнєвий профіль.

Перспективами дослідження вважаємо комплексне вивчення впливу органічних і функціональних особливостей звуковимови на психологічне благополуччя, психічне здоров'я та якість життя особистості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань : Изд-во Казан. ун-та 1987. – 264 с.
2. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л. М. Аболин // Вопр. психологии. - 1989. - № 4. – С. 143–149.
3. Аврутин С. Усвоение языка / С. Аврутин // Фундаментальные проблемы современной американской лингвистики. – М., 1997. – С. 261–275.
4. Ананьев Б. Г. К теории внутренней речи в психологии / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 2001 – 279 с.
5. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П. К. Анохин – М. : Медицина, 1968. – 548 с.
6. Антипов Г. А. Текст как явление культуры / Г. А. Антипов, О. Н. Донских, И. Ю. Марковина. – Новосибирск : Наука, 1989. – 197 с.
7. Апресян Ю. Д. Идеи и методы структурной лингвистики / Ю. Д. Апресян. – М. : Просвещение, 1966. – 301 с.
8. Апухтин Б. В. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Апухтин Б. В. – М., 1977. – 29 с.
9. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
10. Асмолов А. Г. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности / А. Г. Асмолов, В. А. Петровский // Вопр. психологии. – 1978. – № 1. – С.13-18.
11. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста / под ред. Н. А. Слюсаревой. – М.: Наука, 1982. – 191 с.
12. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т. В. Ахутина – М.: Тервинф, 2002. – 144 с.

13. Ахутина Т. В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина // Исследование речевого мышления в психолингвистике / Отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1985. – 238 с.

14. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 216 с.

15. Бажин Е. Ф. Изучение эмоционального значения цвета / Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд // Психологические методы исследования в клинике. – Л., 1978. – 120 с.

16. Баландин В. И. Изучение эмоционального компонента психических состояний спортсменов / В. И. Баландин, В. А. Дорофеев // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 4. – С. 49–52.

17. Батракова С. Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся: учебное пособие / С. Н. Батракова. – Ярославль, 1982. – 84 с.

18. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: 1986. – 445 с.

19. Белянин В. П. Психолингвистика / В. П. Белянин. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2004. – 232 с.

20. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 446 с.

21. Бернштейн Н. А. Очерки физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 496 с.

22. Блумфилд Л. Ряд постулатов для науки о языке / Л. Блумфилд // История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях. – Изд. 3-е. – М.: 1965.

23. Блумфилд Л. Язык / Л. Блумфилд. – М.: Прогресс, 1968. – 608 с.

24. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию : в 2 т. / И. А. Бодуэн де Куртенэ. – М., 1963. – Т. 1–2.

25. Богина Е. В. Характеристика эмоциональности и ее роль в процессе восприятия сенсорных стимулов / Е. В. Богина // Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков. – М.: МГУ, 1981. – С. 7–16.

26.Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблема формирования личности /Л.И.Божович. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.

27.Болдырев Н. Н. Диалектика отражения мира в языке [Электронный ресурс] / Н. Н. Болдырев. – Режим доступа: <http://boldyrev.ralk.info/dir/material/105.pdf> (дата обращения: 10.04.17). – Название с экрана.

28.Бондарко Л. В. Исследование фонетики / Л. В. Бондарко, Л. Р. Зиндер // Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М., 1974. – С. 145–160.

29.Борисова А. А. Восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи / А. А. Борисова // Вопр. психологии. – 1989. – № 1. – С. 117–121.

30.Борисова А. А. Эмоциональный облик человека и психологическая проницательность / А. А. Борисова // Особенности познания и общения в процессе обучения. - Ярославль, 1982. - С. 92-96.

31.Бородич А. М. Методика развития речи детей: курс лекций для студентов / А. М. Бородич – М.: Просвещение, 1974. – 288 с.

32.Боскис Р. М., Левина Р. Е. Нарушения письма при некоторых расстройствах артикуляции / Р. М. Боскис, Р. Е. Левина // Невропатология, психиатрия и психогигиена. – М.: Известия АПН РСФСР, 1948, с. 167–191.

33.Боскис Р. М. О развитии мимической речи у глухонемого ребенка и ее роли в процессе обучения и воспитания глухонемых / Р. М. Боскис, Н. Г. Морозова // Вопросы учебно-воспитательной работы в школе для глухонемых. Бюллетень. – М., 1939. – № 7, 10. — С. 6—35.

34.Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. - М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

35.Бреслав Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – М.: «Академия», 2004. – 544 с.

36.Брудный А. А. Понимание как философская и психологическая проблема / А. А. Брудный // Вопр.философии. – 1975. – № 10. – С. 109–117.

37.Брудный А. А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур / А. А. Брудный // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. – М., 1976. – С. 152– 158.

38. Брудный А. А. Понимание и общение / А. А. Брудный. – М.: Знание, 1989. – 64 с.

39.Брунер Дж. Онтогенез речевых актов / Дж. Брунер // Психолингвистика: Сб. статей / Сост. А. М. Шахнарович. — М.: Прогресс, 1984. – 293 с. - С. 21-50.

40.Брчакова Д. О связности в устных коммуникантах / Д. О. Борчакова // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 248-262.

41.Бюлер К. Теория языка / К. Бюлер. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 2000. – 502 с.

42.Вальдман А. В. Психофармакология эмоций / А. В. Вальдман, Э. Э. Звартау, М. М. Козловская. - М. : Медицина, 1976. – 328 с.

43.Вартанян Г. А. Эмоции и поведение / Г. А. Вартанян, Е. С. Петров. - Л.: Наука, 1989. – 144 с.

44.Васильев И. А. Гуманитарная и естественно-научная парадигмы в современных исследованиях эмоций / И. А. Васильев // Психол. журн. – 1992. – № 6. – С. 80.

45.Васильев И. А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности / И. А. Васильев // Психол. журн. – 1998. – № 4. – С. 49-60.

46.Васильев И. А. Теоретическое и экспериментальное изучение интеллектуальных эмоций: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Васильев И. А. – М., 1976. – 25с.

47.Васильев И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. – М. : МГУ, 1980. – 192 с.

48.Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.

- 49.Величковский Б. М. Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 336 с.
- 50.Верещагин Е. М. Порождение речи: латентный процесс / Е. М. Верещагин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 154 с.
- 51.Вилюнас В. К. Перспективы развития психологии эмоций / В. К. Вилюнас // Тенденции развития психологической науки. - М., 1989. – 268 с.
- 52.Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. - М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142 с.
- 53.Виноградов В. В. Понятие синтагмы в синтаксисе русского языка / В. В. Виноградов // Вопросы синтаксиса современного русского языка : сборник. – М., 1950. – 256 с.
- 54.Виноградова О. С. Выявление системы словесных связей при регистрации сосудистых реакций / О. С. Виноградова, Н. А. Эйслер // Вопр. психологии. – 1959. – № 2. – С.101-110.
- 55.Витт Н. В. Эмоциональная регуляция в речемыслительных процессах / Н. В. Витт // Психол. журн. – 1986. – № 3. – С. 52-61.
- 56.Витт Н. В. Личностно-эмоциональная опосредованность выражения эмоций / Н. В. Витт // Вопр. психологии. – 1991. – № 1. – С. 95-107.
- 57.Витт Н. В. Эмоциональная регуляция речевого поведения / Н. В. Витт // Вопр. психологии. – 1981. – № 4. – С. 60-69.
- 58.Волынкина Г. Ю. Нейрофизиологическая структура эмоциональных состояний человека / Г. Ю. Волынкина, Н. Ф. Суворов. - Л.: Наука, 1981. – 160 с.
- 59.Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М.: АСТ : Транзиткнига, 2006. – 158 с.
- 60.Вудвортс Р. Выражение эмоций / Р. Вудвортс // Экспериментальная психология. – М., 1950. – С. 627-645.
- 61.Воронин С. В. Основы фоносемантики / С. В. Воронин. – Л., 1982. – 243 с.
- 62.Выготский Л. С. Учение об эмоциях // Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М., 1984. – Т. 4. – С. 90-318.

- 63.Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
- 64.Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 598 с.
- 65.Выготский Л. С. Проблема сознания // Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1982. – Т. 1. – С. 156–167.
- 66.Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2. – С. 5–361.
- 67.Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб., 2006. – 224 с.
- 68.Галунов В. И. Структура речевого процесса / В. И. Галунов // Модели речевого процесса в норме и патологии. – Л., 1980. – С. 3-14
- 69.Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. - М.: Университет, 1999. – 332 с.
- 70.Гальперин П. Я. К вопросу о внутренней речи / П. Я. Гальперин // Доклады АПН РСФСР. – М., 1957. – Вып. 4. – С. 55–60.
- 71.Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука: избранные психологические труды / П. Я. Гальперин ; ред. А. И. Подольский. – Воронеж ; М., 1998. – С. 272-317.
72. Гамезо М.В. Атлас по психологии: Информ.-метод. Пособие к курсу «Психология человека». 3-е изд / М.В. Гамезо, И.А.Домашенко. – М: Педагогическое общество России, 2003. – 276 с.
- 73.Гамезо М.В. Общая психология Учебно-методическое пособие / М.В.Гамезо, В.С. Герасимова, Д.А. Машурцева, Л.М.. Орлова. – М: Издательство «Ось-89», 2007. – 352 с.
- 74.Гаузенблэз К. О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике.– М., 1978. – Вып. 8: Лингвистика текста. – С. 57–78.

75.Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 470 с.

76.Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / Г. Гийом. – М.: Прогресс, 1992. – 224 с.

77.Глухов В. П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием : дис. ... канд. пед. наук / Глухов В. П. – Л., 1987. – 22с.

78.Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Изд. 2-е. – М.: АРКТИ, 2004. – 144 с.

79.Глухов В. П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М.: АСТ, 2005. – 351 с.

80.Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

81.Горелов И. Н. Вопросы теории речевой деятельности / И. Н. Головин. – Таллин: Валгус, 1987. – 196 с.

82.Горелов И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – Изд. 2-е. – М. : Лабиринт, 2001. – 304 с.

83.Горошко Е. И. Языковое сознание: гендерная парадигма: монография / Е. И. Горошко. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2002. – 437 с.

84.Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1985. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – С. 217–237.

85.Гриншпун Б. М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б. М. Гриншпун, В. И. Селиверстов // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 81–84.

86.Гумбольдт В. Избранные труды по общему языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.

87.Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с.



88. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин. - СПб. : Питер, 2001. – 371 с.
89. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк. – Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
90. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В. З. Демьянков // Вопр. языкознания. - 1994. - № 4. – С. 17–33.
91. Джонсон-Лэрд Ф. Процедурная семантика и психология значения / Ф. Джонсон-Лэрд // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. - С. 234–257.
92. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. - М.: Политиздат, 1978. – 270 с.
93. Долгова Л. А. Психологические основы развития навыков речевой коммуникации у учащихся общеобразовательной школы / Л. А. Долгова. – М.: Лабиринт, 1996. – 236 с.
94. Дридзе Т. М. Язык информации и язык реципиента как факторы информированности // Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики. – М., 1972. – С. 34–80.
95. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. – 2-е изд., доп. – М.: Высшая школа, 2009. – 240 с.
96. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению / Т. Г. Егоров. – М.: ГУПИ МП РСФСР, 1953. – 142 с.
97. Ерастов Л. П. Культура связной речи / Л. П. Ерастов. – Ярославль: Верхне-Волжское книжное изд-во, 1982. – 116 с.
98. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
99. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов / Н. И. Жинкин // Известия АПН РСФСР. – М., 1956. – Вып. 78. – С. 141–250.
100. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН, 1958. – 378 с.

101. Жинкин Н. И. Исследование внутренней речи по методу центральных речевых помех / Н. И. Жинкин // Изв. АПН РСФСР. – М., 1960. – Вып. 113. – С. 113 – 137.
102. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопр. языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.
103. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи / Н. И. Жинкин // Иностр. языки в шк. – 1965. – № 4. – С. 2–10.
104. Жинкин Н. И. Четыре коммуникативные системы и четыре языка / Н. И. Жинкин // Теоретические проблемы прикладной лингвистики. – М., 1965. – С. 7 – 37.
105. Жинкин Н. И. Внутренние коды языка и внешние коды речи / Н. И. Жинкин // To Honor Roman Jakobson. The Hague. – Paris, 1967. – С. 28 – 41.
106. Жинкин Н. И. Грамматика и смысл / Н. И. Жинкин // Язык и человек. – М., 1970. – С. 69–85.
107. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Просвещение, 1982. – 78 с.
108. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н. С. Жукова. – М.: Просвещение, 1994. – 98 с.
109. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Е. Филичева. – М.: Просвещение, 1998. – 238 с.
110. Журавлев А.П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
111. Залевская А. А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека / А. А. Залевская. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 109 с.
112. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. - М.: РГГУ, 2000. – 381 с.
113. Залевская А. А. Психолингвистические проблемы семантики слова: Учебное пособие / А.А. Залевская. – Калинин : Изд-во. гос. ун-та. Калинин, 1982. — 80с.

114. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1–2.
115. Засекин С. В. Когнитивная перспектива феномена дискурсивных маркеров / С. В. Засекин // Вісн. Харк. нац. ун-ту. – Харків, 2001. - № 520. - С. 98–102.
116. Засекина Л. В. Дискурсивная психология в парадигме когнитивной науки / Л. В. Засекина // Вісн. Харк. нац. ун-ту. – Харків, 2001. - № 520. - С. 69–73.
117. Засекина Л. В. Вступ до психолінгвістики : навч. посіб. / Л. В. Засекина, С. В. Засекин. – Острог : вид-во Нац. ун-ту "Острозька академія", 2002. - 168 с.
118. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся / А. Г. Зикеев. – М. : Педагогика, 1976. – 240 с.
119. Зимняя Н. А. Речевой механизм в схеме порождения речи / Н. А. Зимняя // Психологические и психолінгвістическіе проблемы владения и овладения вторым языком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. — С. 5 - 16.
120. Зимняя Н. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / Н. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М., 1976. — С. 5 — 33.
121. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Н. А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
122. Зимняя И. А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка / И. А. Зимняя // Исследование речевого мышления в психолінгвістическіе. – М.: Наука, 1985.— С. 85 — 99.
123. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
124. Зиндер Л. Р. Факторы, влияющие на опознание слова / Л. Р. Зиндер, А. С. Штерн // Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолінгвістическіе и теории коммуникации. – М., 1972. – С. 100 – 108.

125. Зинченко В. П. Теоретические проблемы психологии восприятия / В. П. Зинченко // Инженерная психология. – М.: изд-во МГУ, 1964. – С. 231 – 263.
126. Зинченко В. П. Методологические проблемы психологического анализа деятельности / В. П. Зинченко, В. М. Гордон // Системные исследования. 1975 г.: ежегодник. – М.: Наука, 1976. – С.82-127.
127. Изард К. Психология эмоций : перевод с английского / К. Изард. - СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
128. Ингве В. Гипотеза глубины / В. Ингве // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1965. – Вып. 4. – С. 126 – 138.
129. Исследование речевого мышления в психолингвистике / отв. ред. Е. Ф.Тарасов. – М. : Наука, 1985. – 239 с.
130. Каламаж Р. В. Психологія становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів / Р. В. Каламаж. – Острог: Вид-во нац. ун-т «Острозька академія», 2009. – 404 с.
131. Калмикова Л. О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма : монографія / Л. О. Калмикова. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2010. – 212 с.
132. Карасик В. И. Социальный статус человека в лингвистическом аспекте / В. И. Карасик // «Я», «субъект», «индивид» в парадигмах современного языкознания: сб. науч. тр. / ИНИОН РАН. – М., 1992. – С.47 – 87.
133. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – СПб: Речь, 2005. – 76 с.
134. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков. – Л., 1985. – 88 с.
135. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. / М. М. Кольцова. – М., 2006. – 228 с.
136. Костомаров В. Г. Теория речевой деятельности и культура речи / В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, Б. С. Шварцкопф // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 300 – 311.

137. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. – Москва: Знание, 1988. – 80 с.
138. Краевская Н. А. Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания: дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Краевская. – М., 1981. – 20 с.
139. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира у детей / Н. Л. Кряжева. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 208 с.
140. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М.: РАН, 1997. – 331 с.
141. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1986. – 159 с.
142. Кузьменко-Наумова О. Д. Смысловое восприятие знаковой информации в процессе чтения / О. Кузьменко-Наумова. – Куйбышев, 1980. – 62 с.
143. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 254 с.
144. Ладыженская Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т. А. Ладыженская. – М., 1980. – 205 с.
145. Левина Р. Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь) / Р. Е. Левина. – М., 1936. – 78 с.
146. Левицкий В. В. Семантика и фонетика: пособие, подготовленное на материале экспериментальных исследований / В. В. Левицкий. – Черновцы : ЧГУ, 1973. – 103 с.
147. Левицкий В. В. Фонетична мотивованість слова / В. В. Левицкий // Мовознавство. – 1974. – № 1. – С. 15 – 27.
148. Левченко И. Ю. Патопсихология: теория и практика / И. Ю. Левченко. – Изд. 2-е. – М.: Академия, 2004. – 232 с.
149. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.

150. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.: МГУ, 1967. – С.6 – 16.

151. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – Изд. 3-е. – М. : Класс, 2007. – 312 с.

152. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

153. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи / А. А. Леонтьев // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М., 1970. – С. 314–370.

154. Леонтьев А. А. Психологическая структура значения / А. А. Леонтьев // Материалы Второго симпозиума по психолингвистике. - М., 1968. С. 53–55.

155. Леонтьев А. А. Исследования детской речи / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974.— С. 312 – 318.

156. Леонтьев А. А. Лингвистическое моделирование речевой деятельности / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. – М., 1974. – С. 36 – 63.

157. Леонтьев А. А. Функции и формы речи / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. – М., 1974. – С. 241–254.

158. Леонтьев А. А. Знак и деятельность / А. А. Леонтьев // Вопр. философии. – 1975. – № 10. – С. 118–125.

159. Леонтьев А. А. Восприятие текста как психологический процесс / А. А. Леонтьев // Психолингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев: КГУ. 1979. – С.18 – 30.

160. Леонтьев А. А. Психолингвистика / А. А. Леонтьев – Л.: Наука, 1967. – 118 с.

161. Леонтьев А. А. Языкознание и психология. / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1966. - 80 с.

162. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Изд. 3-е. – М. ; СПб. : Смысл, 2003. – 287 с.
163. Леонтьев А. А. Фазовая структура речевого акта и природа планов / А. А. Леонтьев, Т. В. Рябова // Планы и модели будущего в речи: Материалы к обсуждению. – Тбилиси, 1970. – С. 27 – 32.
164. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции : конспект лекций / А. Н. Леонтьев. - М. : Изд-во МГУ, 1971. – 40 с.
165. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А. Н. Леонтьев. – М., 1974. – С. 5–20.
166. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Изд. 3-е. – М. : Изд-во МГУ, 1974. – 576 с.
167. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 352с.
168. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Моск. унта. – Сер. 14. Психология. – 1979. № 2. – С. 3 – 13.
169. Лепская Н. И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации / Н. И. Лепская // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. научн. трудов / Под ред. С.Н. Цейтлин.. – СПб.: Образование, 1992. – С. 39 – 49.
170. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
171. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта / Г. В. Ложкин, Н. И. Порякин. – Киев: МАУП, 2000. – 256 с.
172. Лосева Л. И. Как строится текст / Л. И. Лосева; под ред. Г. Я. Солганика. – М.: Просвещение, 1980. – 96 с.
173. Лурия А. Р. Проблемы и факты нейролингвистики / А. Р. Лурия // Теория речевой деятельности. – М., 1968. – С. 198–216.
174. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – Изд. 2-е. – М.: Медгиз, 1969. – 218 с.

175. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 1973. – 374 с.
176. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М., 2009. – 256 с.
177. Лурия А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1975. – 120 с.
178. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Изд. 2-е. – Ростов н/ Д.: Феникс, 2003. – 413 с.
179. Лурия А. Р. Объективное исследование динамики семантических систем / А. Р. Лурия, О. С. Виноградова // Семантическая структура слова / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М., 1974. – С. 27–63.
180. Лурия А. Р. Проблемы и факты нейролингвистики / А. Р. Лурия // Теория речевой деятельности. Проблемы психолингвистики – М.: Наука, 1968. – С. 198 – 219.
181. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия, Ф. Я Юдович. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 93 с.
182. Луцихина И. М. О роли некоторых грамматических трансформаций при различных условиях речевого общения / И. М. Луцихина // Материалы второго симпозиума по психолингвистике. – М., 1968. – С. 9 – 13.
183. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.
184. Львов М. Р. Тенденции развития речи учащихся / М. Р. Львов. – М.: [б. и.], 1978–1979. – Вып. 1–2.
185. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1979. – 410 с.
186. Макаренко Ю. А. Системная организация эмоционального поведения : монография / Ю. А. Макаренко. - М.: Медицина, 1980. – 208 с.
187. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
188. Маркосян А. С. Психолингвистические особенности синтаксиса разговорной речи: дис. ... канд. психол. наук / Маркосян А. С. – М., 1983. – 22 с.



189. Мастюкова Е. М. Исследование внутренней речи у детей школьного возраста с различными речевыми нарушениями / Е. М. Мастюкова // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1971. – Т. 31, № 10. – С. 1512–1517.

190. Матюхина М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» /М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др./ Под ред. М. В. Гамезо и др – М.: Просвещение, 1984.— 256с.

191. Методика развития речи детей дошкольного возраста / под ред. Л. П. Федоренко. – М.: Педагогика, 1984. – 240 с.

192. Миллер Д. Планы и структура поведения / Д. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам. – М.: Прогресс, 1965. – 238 с.

193. Миллер Дж. Психоллингвисты / Д. Миллер // Теория речевой деятельности (Проблемы психоллингвистики) /под ред. А.А.Леонтьева.. – М., 1968. – С. 245–247

194. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного / М. Минский // Новое в зарубежной лингвистике. - 1988. - Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. - С. 281–309.

195. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 192 с.

196. Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. - М.: Прогресс, 1981. – 232 с.

197. Норман Д. Память и научение / Д. Норман. - М.: Мир, 1988. –160с.

198. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості / Е. Л. Носенко // Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія, 2012. – Вип. 18, т. 20. – № 9/1. – С. 116-123.

199. Общее языкознание / под ред. А.Е. Супруна. – Минск: Высшая школа, 1983. – 456 с.

200. Одінцева А. М. Казко- та арт-терапія для розширення рольового репертуару особистості / А. М. Одінцева // East European Journal of Psycholinguistics. – Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2014. – Issue 1. – P. 158–166
201. Орап М. О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості: Монографія / М. О. Орап. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. – 480 с.
202. Орап М. О. Психология речевого опыта личности / М. О. Орап // Язык, речь, личность в зеркале психолингвистики: Монография / Л. В. Засекина, С. В. Засекин, А. Л. Лавриненко, М. О. Орап [и др.]; под ред. д-ра психол. наук Л. В. Засекиной. – Луцк: Вэжа-Друк, 2014. – С. 73–94.
203. Основы логопедической работы с детьми / под общ. ред. Г. В. Чиркиной – М. : АРКТИ, 2002. – 240 с.
204. Основы теории речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
205. Павилёнис Р. И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павилёнис. - М.: Мысль, 1983. – 286 с.
206. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур ситематизації : монографія / І. Д. Пасічник. – Острог : Вид-во «Острозька академія», 1997. – 188 с.
207. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 208 с.
208. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
209. Пиаже Ж. П. Речь и мышление ребенка / Ж. П. Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
210. Пинигин В. Г. Возрастные изменения эмоциональных свойств личности В. Г. Пинигин // Ананьевские чтения-2001: тезисы научно-практической конференции. - СПб., 2001. – 94с.
211. Пищальникова В. А. Проблема смысла художественного текста / В. А. Пищальникова. – Новосибирск, 1992. – 131 с.

212. Постовалова В. И. Язык как деятельность / В. И. Постовалова – М.: Наука, 1982. – 223 с.
213. Психолингвистика: сборник статей / под ред. А. М. Шахнаровича. - М.: Прогресс, 1984. – 366 с.
214. Психолингвистические проблемы семантики / под ред. Е. Ф. Тарасова. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1979. – 101 с.
215. Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997. – 304 с.
216. Речь, артикуляция и восприятие / Л. А. Чистович [и др.]. – М.; Л.: Наука, 1965. – 240 с.
217. Рожина Л. Н. Развитие эмоционального мира личности: учебно-методическое пособие / Л. Н. Рожина. – Минск: Высшая школа, 2003. – 272 с.
218. Розенгард-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте / Г. Л. Розенгард-Пупко. – М. : Акад. мед. наук, 1948. – 200 с.
219. Розенгард-Пупко Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г. Л. Розенгард-Пупко. – М.: АПН, 1963. – 96 с.
220. Ромметвейт Р. Слова, значения и сообщения / Р. Ромметвейт // Психолингвистика за рубежом. – М., 1972. – М. 53–87.
221. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Изд. 2-е. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
222. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Изд. 2-е. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
223. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
224. Рябова Т. В. Виды нарушения многозначности слова при афазии / Т. В. Рябова // Теория речевой деятельности: сборник. – М.: «Наука», 1968. – С.234 – 244
225. Рябова Т. В. Механизм порождения речи по данным афазиологии // Вопросы порождения речи и обучения языку / ред.: А. А. Леонтьев, Т. В. Рябова. – М., 1967. – С. 76–94.

226. Рябова Т. В. К характеристике грамматического структурирования / Т. В. Рябова, А. С. Штерн // Психология грамматики : сборник / под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой – М., 1968. – С. 78–105.

227. Савелюк Н.М. Элементы релігійного дискурсу в освітньо-виховному просторі України / Н. М. Савелюк // Психологія: реальність і перспективи. – 2015. – Вип. 4. – С. 226-230.

228. Салливан Г. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / Г. Салливан, Д. Роттер, У. Мишел. – Москва: Издательство: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с.

229. Сахарный Л. В. К экспериментальному исследованию осознания значения слова / Л. В. Сахарный // Живое слово в русской речи Прикамья. – Пермь, 1972. – Вып. 3. – С. 57 – 79.

230. Сахарный Л. В. К тайнам мысли и слова / Л. В. Сахарный. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.

231. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику / Л. В. Сахарный. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1989. – 184 с.

232. Сахаров Л. С. Об образовании понятий / Л. С. Сахаров // Психология. – М., 1931. – № 1. – С. 3—33.

233. Секерина И. Процесс понимания и синтаксический анализ предложения / И. Секерина // Вопр. языкознания. – 1996. – № 3. – С. 29–35.

234. Симонов П. В. Адаптивные функции эмоций / П. В. Симонов // Физиология человека. - 1996. - № 2. - С. 5-9.

235. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания / И. А. Сикорский // Вопр. нервнопсихической медицины.– Киев, 1905. – № 4. – С. 608 - 622.

236. Сиротинина О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности / О. Б. Сиротина. – М.: Просвещение, 1974. – 142 с.

237. Слобин Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Д. Грин ; под общ. ред. А.А. Леонтьева. – Изд. 2-е. – М. : Прогресс, 2003. – 350 с.

238. Смульсон М. Психологія розвитку інтелекту: Монографія. / М.Л. Смульсон. – К: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
239. Смысловое восприятие речевого сообщения / отв. ред.: Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – 153 с.
240. Слюсарева Н. А. Смысл как экстралингвистическое явление // Как подготовить интересный урок иностранного языка. – М., 1963. – С.185–199
241. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія / М. Л. Смульсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
242. Соловей О. А. Психолінгвістичні особливості усного мовлення особистості в ситуації емоційної напруги / О. А. Соловей // Психологічні перспективи. – 2014. – Вип. 23. – С. 276-287.
243. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.
244. Соссюр Ф. Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
245. Соссюр Ф. Заметки по общей лингвистике / Ф. Соссюр. – М.: Прогресс, 2000. – 280 с.
246. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы) / Л. Ф. Спирина. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
247. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения. Семиотическая грамматика / Ю. С. Степанов // Монография – М.: Наука, 1981. – 361 с.
248. Столин В. В. Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку / В. В. Столин, Н. И. Голосова // Психол. журн. - 1982. - № 2. – С. 62–67.
249. Супрун А. Е. Лекции по теории речевой деятельности / А. Е. Супрун. – М. : Белорус. фонд Сороса, 1996. – 287 с.
250. Тарасов Е. Ф. К построению теории речевой коммуникации Текст. // Е. Ф. Тарасов, Ю. А. Сорокин, А. М. Шахнарович // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения/ Отв. редактор А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1979. – С. 5–147.

251. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К.: Либідь, 2003. — 376с.

252. Тихомиров О.К. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности / О.К.Тихомиров, В.Е.Клочко // Вопросы психологии. — 1980. — № 5. — С. 23 — 31.

253. Тригуб Г. В. Психологічні особливості оволодіння іноземною мовою дітьми молодшого шкільного віку [ Текст] / Г. В. Тригуб // Психологічні перспективи. / Гол. ред.: Л. В. Засєкіна. — Луцьк : Вид-во Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. — Вип.17. — С. 241-249.

254. Туманова Т. В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова // Дефектология. — 2001. — № 4. — С. 68–77.

255. Турчак О. М. Інтенсивність проявів тривожності у мовленні студентів залежно від особистісних характеристик / О. М. Турчак // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». — Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2014. — Вип. 30. — С. 112 — 116.

256. Уорт Д. Об отображении линейных отношений в порождающих моделях языка / Д. Уорт // Вопросы языкознания. — 1964. — № 5. — С. 46–58.

257. Уфимцева Н. В. Человек и его сознание: проблемы формирования / Н. В. Уфимцева // Язык и сознание: парадоксальная рациональность / ред. Е.Ф. Тарасов. — М., 1993. — 174 с.

258. Уфимцева Н. В. Динамика и вариативность языкового сознания : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Уфимцева Н. В.— М.: Наука, 1994. — 164 с.

259. Ушакова Т. Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии / Т. Н. Ушакова // Вопр. психологии. — 1985. — № 2. — С. 39–52.

260. Ушакова Т. Н. Речь как когнитивный процесс и как средство общения / Т. Н. Ушакова // Когнитивная психология / отв. ред.: В. А. Барабанщиков, Б. Ф. Ломов, Т. Н. Ушакова.— М., 1986. — С. 131–143.

261. Ушакова Т. Н. Речь человека в общении / Т. Н. Ушакова. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
262. Ушакова Т.Н. Психолингвистика / Т. Н. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 415 с.
263. Фейгенберг И. М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к действиям / И. М. Фейгенберг, В. А. Иванников. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 112 с.
264. Физиология речи. Восприятие речи человеком / Л. А. Чистович [и др.]. – Л. : Наука, 1976. – 388 с.
265. Филичева Т. Е. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста / Т. Е. Филичева. – М., 2000. – 314 с.
266. Флоренский П. А. Строение слова // Сочинения / П. А. Флоренский. – М., 1990. – Т. 2. – С. 231–251.
267. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения / М. Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
268. Фрумкина Р. М. Объективные и субъективные оценки вероятностей слов / Р. М. Фрумкина // Вопр. языкознания. – № 1966. – № 2. – С. 90 - 96.
269. Фрумкина Р. М. Экспериментальные методики изучения речевого мышления / Р. М. Фрумкина // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М., 1985. – С. 203–223.
270. Фрумкина Р. М. Лингвистическая гипотеза и эксперимент (о специфике гипотез в психолингвистике) // Гипотеза в современной лингвистике. – М., 1980. – С. 183–216.
271. Фрумкина Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
272. Характеристика связной речи детей 6–7 лет / под ред. Т. А. Ладыженской. – М., 1979. – 210 с.
273. Хватцев М. Логопедия: уч. для пед. институтов / М.Е. Хватцев. – М: Нора-Друк, 1937. – 299 с.

274. Холмогорова А.В., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье / А. В. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Вопр. психологии. - 1999. - № 2. - С. 61-74.
275. Хомская Е. Д. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование / Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова. - М. : Рос. пед. агенство, 1998. – 270 с.
276. Хомский Н. Синтаксические структуры [Электронный ресурс] / Н. Хомский. – Режим доступа: <http://codenlp.ru/books/ssh.pdf> (дата обращения: 11.04.17). – Название с экрана.
277. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : МГУ, 1972. – 123 с.
278. Цветкова Л. С. Исследование нарушения предикативной функции речи при динамической афазии / Л. С. Цветкова // Психологические исследования. – М., 1968. – С. 47–52.
279. Цветкова Л. С. Процесс называния предмета и его нарушение / Л. С. Цветкова // Вопр. психологии. – 1972. – № 4. – С. 107–118.
280. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность / Л. С. Цветкова. – М.: Модэк, 2004. – 424 с.
281. Цветкова Л. С. Афазия и восстановительное обучение / Л. С. Цветкова. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
282. Цветкова Л. С. Аграмматизм при афазии / Л. С. Цветкова, Ж. М. Глозман. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 152 с.
283. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок / С. Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
284. Чейф У. Л. Значение и структура языка / У. Л. Чейф. – М.: Прогресс, 1975. – 432 с.
285. Чейф У. Л. Память и вербализация прошлого опыта У. Л. Чейф // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1983. – Вып. 12. – С. 35–73.
286. Черниговская Т. В. Проблема внутреннего диалогизма. Нейрофизиологические исследования языковой компетенции / Т. В.



Черниговская, В. Л. Деглин // Ученые зап. Тартус. ун-та. Труды по знаковым системам. – Тарту, 1984. – Вып. 17. – С. 33–44.

287. Чепелева Н. В. Актуальные проблемы герменевтики в контексте психотерапии // Вісник Харківського державного університету. Матеріали III Харківських Міжнародних психологічних читань. – 1999. – № 439. – Ч. 1, 2. – С. 297-301.

288. Чистович Л. А. Восприятие речи / Л. А. Чистович, В. А. Кожевников // Вопросы теории и методов исследования речевых сигналов. – Л.: Наука, 1976. – 338 с.

289. Шапкин С. А. Межполушарная асимметрия в переработке эмоционально окрашенной информации / С. А. Шапкин // Вопр. психологии. – 2000. – № 3. – С. 102–116.

290. Шахнарович А. М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи : дис. ... канд. пед. наук / Шахнарович А. М. – М., 1974. – 22 с.

291. Шахнарович А. М. Семантика детской речи: психолингвистический анализ : дис. ... д-ра филол. наук / Шахнарович А. М. – М., 1985. – 40 с.

292. Шахнарович А. М. Проблемы психолингвистики / А. М. Шахнарович. – М.: МГПИИЯ, 1987. – 53 с.

293. Шахнарович А. М. «Естественное» и «социальное» в языковой способности человека / А. М. Шахнарович, Ж. Лендел // Исследование речевого мышления в психолингвистике / отв. ред. Е.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1985. – С. 171 – 184.

294. Шахнарович А. М. Семантический компонент языковой способности / А. М. Шахнарович // Психолингвистические проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. — 181 - 190.

295. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией // Патология речи / С. Н. Шаховская. – М., 1971. – С. 40–56.

296. 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. 41–47.

297. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин // Изв. АПН РСФСР. 1948. — Вып. 113.— 101 - 132.

298. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М.: Едиторал УРСС, 1974. – 432 с.

299. Штерн А. С. Лингвистические факторы в восприятии речи / А. Штерн // Слух и речь в норме и патологии. – Л., 1980. – Вып. 3. – С. 10 – 16.

300. Штерн А. С. Влияние лингвистических факторов на восприятие речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Штерн А. С. - Л., 1981. – 22 с.

301. Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М., 1962. – С. 7–49.

302. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – Т. 1.

303. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1989. – 116 с.

304. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм «за» и «против». – М., 1975. – С. 193–230.

305. Якобсон Р. О. Избранные работы / Р. О. Якобсон. – М. : Прогресс, 1985. – 460 с.

306. Якубинский Л. П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский // Русская речь. – М., 1923. – Т. 2.

307. Якубинский Л. П. Язык и его функционирование // Избранные работы / Л. П. Якубинский. – М., 1986. – С. 128–158.

308. Bybee, J. Phonology and language use / J. Bybee. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 321 p.

309. Beyer T. Associations to stimulus-response theories of language// Verbal Behavior and General Behavior Theory. / T. G. Beyer. – Englewood Cliffs, 1968. – 189 p.
310. Beyer T. The cognitive basis for linguistic structures // Cognition and the Development of Language / T.G. Beyer. – New York, 1970. – P. 279–362.
311. Bloom L. *Language Development from Two to Three*. / L. Bloom // *The American Journal of Psychology* – University of Illinois Press, 1995. - Vol. 108, No. 3 (Autumn, 1995), pp. 449-457
312. Braine M. The insufficiency of a finite state model for verbal reconstructive memory / M.D.S. Braine. // *Psychonomic Science*.. – 1965. – №2.
313. Braine M. Children's first word combination / M.D.S. Braine. // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. – 1976 – № 41.
314. Bruner J. S. From communication to language / J. S. Bruner // *Cognition*. – 1974–1975. – V. 33.
315. Carroll J. B. Language and thought / J. B Carroll. – Englewood Cliffs, 1964.
316. Chomsky N. A. Review of Verbal Behavior, by B.F. Skinner / N. A. Chomsky // *Language*. V 35. – 1959 – № 1.
317. Chomsky C. The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10. / C. Chomsky. – Cambridge (Mass.), 1969.
318. Clark H. N. Psychology of Language. An Introduction to Psycholinguistics / H. N. Clark, E. V. Clark. – New York, 1977.
319. Cramer R. L. Writing, Reading, and Language Growth / R. L. Cramer. – Columbus, 1978.
320. Deese J. The Structure of associations in language and Thought / J. Deese. – Baltimore, 1965
321. Dubois D. Theories linguistiques, modeles informatiques, experimentation psycholinguistique / D. Dubois. – Paris, 1975.
322. Ervin-Tripp S., Slobin D.J. Psycholinguistics / S. Ervin-Tripp, D.J. Slobin // *Annual Review of Psychology*. V. 17. – 1966.

323. Fraisse P. La psycho-linguistique / P. Fraisse // Problemes de psycholinguistique. – Paris, 1963.
324. Garrett M. F. Production of speech // Observations from normal and pathological language use / M. F. Garrett // Normality and pathology cognitive functions. – London, 1982.
325. Grimm H. Psychologie der Sprachentwicklung / H. Grimm. – Stuttgart, 1976–1977. – Bd. 1–2.
326. Harrell L. Comparison of the Development of Oral and Written Language in School – age Children / L. E. Harrell. // Monog. Soc. Research in Child Devel. – 1957. – №66.
327. Hermann H. Einführung in die Psycholinguistik / H. Hermann. – Darmstadt, 1981.
328. Katz J. The Philosophy of Language / J. Katz. – New York ; London, 1966.
329. Lavrynenko, O. L. A study of the cognitive synesthetic mechanism as a supplement to the sound imitation theory of lingual genesis / O. Lavrynenko // East European Journal of Psycholinguistics. – 2014. – Vol. 1, No. 2. – P. 62-70.
330. McNeill D. Developmental Psycholinguistics / D. McNeill // Genesis of Language. – Cambridge (Mass.), 1966.
331. McNeill D. The Acquisition of Language / D. McNeill. – New York, 1970.
332. Miller G. A. The place of language in a scientific psychology / G. A. Miller // Psychological Science. – 1990. – V. 1.
333. Miller G. A. Finitary models of language user / G. A. Miller, N. Chomsky // Handbook of Mathematical Psychology. – New York, 1963. – V. 2.
334. Noizet G. De la perception a la comprehension du langage / G. Noizet. – Paris, 1980.
335. Osgood C.E. Method and Theory in Experimental Psychology / C.E. Osgood– New York, 1953.
336. Osgood C.E. Psycholinguistics / C.E. Osgood // Psychology: a Study of a Science/ S. Koch (Ed.). V. 6. – New York, 1963.

337. Osgood C. E. Focus of Meaning / C. E. Osgood. – Mouton, 1976.
338. Paivio A. Imagery and verbal processes / A. Paivio. – New York, 1971.
339. Schindler O., Venero J. Introduction to the problems of pathophysiology of human communication / O. Schindler, J. Venero. – Omega Edizioni, 1993. – 174 p.
340. Slama-Cazacu T. Introduction to Psycholinguistics / T. Slama-Cazacu. – The Hague-Paris, 1973.
341. Studies of Child Language Development / Ch.A. Ferguson and D.I. Slobin (ed). – New York, 1973.
342. Steinberg D.D. An Introduction to Psycholinguistics / D.D. Steinberg– London ; New York, 1993.
343. Steinberg D.D., Hiroshi N, David P.A. ed. Psycholinguistics: Language, Mind and World / D.D. Steinberg, N. Hiroshi, P.A. David // Longman Linguistics Library. – 2001.
344. The Genesis of Language: a Psycholinguistic Approach. – Cambridge (Mass.), 1966.
345. Venero I. Llogopedia. Età adulta ed involutiva / I. Venero, M. Gambino, A. Schindler. – Turin: Edizioni Omega, 2002. – 118 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Матеріал для дослідження розвитку мовлення за тестовою методикою Фотекової Т.А.**

Мета методики: визначити рівень сформованості мовленнєвих умінь і навичок, як важливої умови розвитку комунікативної функції мовлення.

Матеріали: керівництво до тексту, діагностичні карти, зведена таблиця реєстрації результатів, стомлений матеріал (картинки).

#### **Серія 1. Дослідження стану рівня моторної реалізації**

##### *1. Перевірка стану фонематичного сприйняття*

Інструкція: слухай уважно і повторюй за мною як можна точніше.

Пред'явлення - відтворення - пред'явлення - відтворення

- |                |              |
|----------------|--------------|
| ▪ ба – па      | па – ба      |
| ▪ са – за      | за – са      |
| ▪ жа – ща      | ща – жа      |
| ▪ са – ша      | ша – жа      |
| ▪ ла – ра      | ра – ла      |
| ▪ ма – на – ма | на – ма – на |
| ▪ да – та – да | та – да – та |
| ▪ га – ка – га | ка – га – ка |
| ▪ за – са – за | са – за – са |
| ▪ жа – ша – жа | ша – жа – ша |
| ▪ са – ша – са | ша – са – ша |
| ▪ ца – са – ца | са – ца – са |
| ▪ ча – тя – ча | тя- ча – тя  |
| ра – ла – ра   | ла – ра – ла |

Оцінка: 1 бал - точне і правильне відтворення в темпі пред'явлення;

0,5 бала - перший член відтворюється правильно, другий уподібнюється першому (ба - па - ба - па);

0, 25 бала - неточне відтворення обох членів пари з перестановкою складів, їх заміною і пропусками;

0 балів - відмова від виконання, повна неможливість відтворення проби.

Максимальна кількість балів за всі завдання - 15 балів

## 2. Дослідження артикуляційної моторики.

Інструкція: роби, будь ласка, так, як я скажу.

- надуй щоки;

- надуй одну щоку;

- надуй іншу;

- упри язик в праву щоку;

- «Мавпочка» - помісти мову між верхніми зубами і верхньою губою;

Інструкція: повторюй за мною рухи.

- «Трубочка» (губи висунуті вперед трубочкою);

- «Лопатка» (широкий розпластаний язик лежить на нижній губі, рот відкритий);

- «Маятник» (рот відкритий, язик висунутий і з однаковою швидкістю пересувається від одного куточка рота до іншого);

- «Гойдалки» (рот відкритий, язик по черзі торкається то верхньої, то нижньої губи);

- «Посмішка» - «трубочка» (чергування рухів губами).

оцінка:

1 бал - правильне виконання руху з точною відповідністю всіх характеристик пред'явленим;

0,5 бала - уповільнене і напружене виконання або виконання з показу;

0,25 - тривалий пошук пози, або неповний обсяг рухів, або відхилення в конфігурації, синкінезії, гіперкінези;

0 - невиконання рухів.

Максимальна кількість балів за всі завдання - 10 балів

### 3. Дослідження звуковимови.

Всі звуки умовно розділені на п'ять груп: свистячі, шиплячі, л - ль, р - р, всі інші звуки ..

Інструкція: повторюй за мною слова:

- собака, маска, ніс; сіно, косити, височінь; замок, коза; зима, ваза;
- шуба, кішка, очерет; жук, ножі;
- чапля, вівця, палець; щука, речі, лящ; чайка, окуляри, ніч;
- річка, варення, двері;
- лампа, молоко, підлога; літо, колесо, сіль.

оцінка:

Кожна з виділених п'яти груп оцінюється окремо.

3 бали - нормативне вимову всіх звуків групи;

1,5 бала - один звук або кілька звуків групи доступні правильній вимові, але у спонтанному мовленні піддаються спотворень або замін (недостатньо автоматизовані);

1 бал - спотворюється або замінюється у всіх мовних ситуаціях тільки один звук групи;

0 балів - спотворюються або замінюються кілька звуків групи або все.

Максимальна оцінка - 15 балів.

### 4. Дослідження сформованості звуко-складової структури слова.

Інструкція: повторюй за мною слова.

Скакалка, танкіст, космонавт, міліціонер, сковорода, кінотеатр, баскетбол, перепорхнуть, аквалангіст, термометр.

оцінка

1 бал - чітке і правильне відтворення слова в пред'явленому темпі;

0,5 бала - уповільнене, напружене або поскладове відтворення, але без порушення структури;

0,25 - спотворення звуко-складової структури слова (пропуски, перестановки, спотворення звуків і складів усередині слова)



0 - грубе порушення складової структури слова (пропуски, вставки, персеверації) або невиконання завдання.

Максимальна кількість балів за всі завдання - 10 балів

### **Серія 2. Дослідження навичок мовного аналізу.**

Інструкція: подумай і дай відповідь на мої запитання.

- Скільки слів у реченні «Біля будинку росла висока береза»?
- Яке друге слово в цьому реченні?
- Скільки складів у слові «рак»?
- Скільки складів у слові «машина»?
- Який третій склад у слові «машина»?
- Скільки звуків в слові «рак»?
- Скільки звуків в слові «шапка»?
- Який перший звук у слові «шапка»?
- Який третій звук в слові «школа»?
- Який звук після «ш» в слові «школа»?

оцінка:

1 бал - правильна відповідь з першої спроби;

0,5 бала - правильна відповідь з першої спроби;

0,25 бала - правильна відповідь з третьої спроби;

0 балів - невірна відповідь з третьої спроби.

Максимальний бал за серію - 10.

### **Серія 3. Дослідження граматичної будови мови.**

#### *1. Повторення речень.*

Інструкція: Послухай речення і постарайся повторити його якомога точніше.

- Настала осінь.
- Пташка звила гніздо.
- Над водою літали білі чайки.
- В саду було багато червоних яблук.
- Земля висвітлюється сонцем.

- Ранньою весною затопило весь наш луг.
- Діти катали зі снігу грудки і робили снігову бабу.
- Ведмідь знайшов під великим деревом глибоку яму і зробив собі барліг.
- Петрик сказав, що він не піде гуляти, бо холодно.
- На зеленому лузі, який був за річкою, паслися коні.

оцінка:

0 бал - правильне і точне відтворення;

0,5 бала - пропуск окремих слів без спотворення сенсу і структури речення;

0,25 бала - пропуск частин речення, спотворення сенсу і структури речення, речення не закінчено;

0 балів - невідтворення.

## 2. Верифікація речень.

Інструкція: я буду читати речення, і якщо в деяких з них будуть помилки, постарайся їх виправити.

Дівчинка гладить праскою. Будинок намальований хлопчик .. Хлопчик вмивається обличчя. Собака вийшла в будку. Берізки схилилися від вітру. Сонце висвітлюється землею. По морю плывуть корабель. У Ніни велика яблуко. Добре спиться ведмідь під снігом. Над великим деревом була глибока яма.

оцінка:

1 бал - виявлення та виправлення помилки;

0,5 бала - виявлення та виправлення помилки з незначними неточностями (пропуск, перестановки, заміни слів);

0,25 бала - помилка виявлена, але не виправлена;

0 балів - помилка не визначена.

## 3. Складання речень з слів в початковій формі.

Інструкція: я буду називати слова, а ти постарайся скласти з них пропозицію.

- хлопчик, відкривати, двері
- дівчинка, читати, книжка
- доктор, лікувати, дітей

- малювати, олівець, дівчинка
- в сад, рости, вишня
- сидіти, синичка, на, гілка
- груша, бабуся, внучка, давати
- Вітя, косити, трава, кролики, для
- Миша, дати, собака, велика, кістка
- Петя, купити, куля, червоний, мама

Слова пред'являються до першої відповіді.

оцінка:

1 бал - речення складено вірно;

0,5 бала - порушений порядок слів;

0,25 бала - спостерігаються пропуски, привнесення або заміни слів;

0 балів - смислова неадекватність або відмова від виконання завдання.

#### *4. Додавання прийменників в речення.*

Інструкція: зараз я назву речення, в якому пропущено слово, постарайся знайти його і вставити.

- Олена наливає чай ... чашки.
- Човен пливе ... озеру.
- Чайка летить ... водою.
- Пташеня випав ... гнізда.
- Дерева шумлять ... вітру.
- Останні листя падають ... берези.
- Щеня сховався ... ганком.
- Пес сидить ... буди.
- Великий натовп зібрався ... театром.

Використовується два види допомоги

- стимулююча ( «невірно, подумай ще»);
- у вигляді питання до пропущеного приводу (наливає чай куди?)

оцінка:

1 бал - правильна відповідь;

0,5 бала - правильна відповідь після стимулюючої допомоги;

0,25 - правильна відповідь після допомоги другого виду;

0 балів - неефективне використання допомоги як першого, так і другого виду

*5. Утворення іменників множини в називному і родовому відмінках.*

При виконанні цього завдання можна використовувати картинки.

Інструкція: один - будинок, а якщо їх багато, то це - будинки.

- один стіл, а багато - це ...

- стілець - ...

- вікно - ...

- зірка - ...

- вухо - ...

Інструкція: один - будинок, а багато чого? - Будинків.

- стіл, а багато чого? - ...

- стілець - ...

- вікно - ...

- зірка - ...

- вухо - ...

оцінка:

1 бал - правильна відповідь;

0, 5 бала - правильна відповідь після стимулюючої допомоги;

0,25 бала - форма утворена невірно;

0 балів - невиконання.

**Серія 4. Дослідження словника і навичок словотворення.**

*1. Називання дитинчат тварин.*

Інструкція: у кішки - кошенята, а у

- кози -

- вовка -

- качки -

- лисиці -

- лева -
- собаки -
- курки -
- свині -
- корови -
- вівці -

### 2. Утворення іменників в зменшувальній формі.

Інструкція: великий - м'яч, а маленький - це м'ячик. Назви ласкаво предмети, які я буду перераховувати.

Стіл, стілець, будинок, сніг, дерево.

### 3. Утворення прикметників від іменників.

#### а) Відносних

Інструкція: лялька з паперу - вона паперова

- |                      |                        |
|----------------------|------------------------|
| - варення з вишні    | - кисіль з журавлини - |
| - варення з яблук    | - салат з моркви -     |
| - варення зі сливи   | - суп з грибів -       |
| - варення з малини   | - лист дуба -          |
| - варення з полуниці | - лист осики -         |
| - варення з чорниці  | - лист дуба -          |
| - лялька з соломи    | - гірка з льоду -      |

#### б) Якісних

Інструкція: лисицю за хитрість називають хитрою, а ...

- вовка за жадібність -
- зайця за боягузтво -
- ведмедя за силу -
- лева за сміливість -

Інструкція: якщо вдень жарко, то день - жаркий, а якщо -

- мороз -
- сонце -
- сніг -

- дощ -
- вітер -
- холод –

в) присвійних

Інструкція: у собаки лапа собача, а у ...

- кішки
- зайця
- гніздо орла
- ведмедя
- білки
- дзьоб птаха
- вовка
- рушницю мисливця
- лева
- лисиці

Оцінка: для всіх завдань серії здійснюється за загальними критеріями:

1 бал - правильна відповідь;

0,5 бала - самокорекція або правильна відповідь після стимулюючої допомоги;

0,25 бала - невірно утворена форма;

0 балів - невиконання.

### **Серія 5. Дослідження розуміння логіко-граматичних відносин**

1. а) Покажи ключ, олівець. б) Покажи олівцем ключ. в) Олівець - ключем.
2. а) Намалюй коло під хрестом. б) Хрест під колом.
3. Скажи, що вірно: весна буває перед літом або літо - перед весною.
4. Ваня вище Петі. Хто менше ростом?
5. Сашу вдарив Коля. Хто забіяка?
6. Мисливець біжить за собакою. Хто попереду?
7. Папа прочитав газету після того, як поснідав. Що тато зробив спочатку.

оцінка:

1 бал - правильне виконання;

0,5 бала - самокорекція;

0 балів - невірна відповідь.

### **Серія 6. Дослідження зв'язного мовлення.**

1. Складання розповіді за серією сюжетних картинок (5 картинок)

Інструкція: подивися на ці картинки, постарайся розкласти їх по порядку і склади розповідь.

оцінка:

1) Критерій смислової цілісності: 5 балів - розповідь відповідає ситуації, має всі смислові ланки, розташовані в правильній послідовності; 2,5 бала - допущено незначне спотворення ситуації, неправильне відтворення причинно-наслідкових зв'язків або відсутність сполучних ланок; 1 бал - випадання смислових ланок, істотне спотворення сенсу або розповідь не завершена; 0 балів - відсутній опис ситуації.

2) Критерій лексико-граматичного оформлення висловлювання: 5 балів - розповідь оформлена граматично правильно, з адекватним використанням лексичних засобів; 2,5 бала - розповідь складений без аграматизмів, але спостерігаються стереотипність граматичного оформлення, поодинокі випадки пошуку слів або неточне їх вживання; 1 бал - зустрічаються аграматизми, далекі словесні заміни,; неадекватне використання лексичних засобів; 0 балів - розповідь не оформлений.

3) Критерій самостійності виконання завдання: 5 балів - самостійно розкладені картинки і складена розповідь; 2,5 бала - картинки розкладені із стимулюючою допомогою, розповідь складена самостійно; 1 бал - розкладання картинок і складання розповіді по навідним питань; 0 балів - невиконання завдання навіть при наявності допомоги.

1. Переказ прослуханого тексту.

Інструкція: зараз я прочитаю невелике оповідання, слухай його уважно, запам'ятовуй і приготуйся переказувати.

*Горошини.*

В одному стручку жили горошини. Пройшов тиждень. Стручок розкрився. Горошини весело покотилися на долоню хлопчикові. Хлопчик зарядив горохом рушницю і вистрілив. Три горошини залетіли на дах. Там їх скльовували голуби. Одна горошина закотилася в канаву. Вона дала паросток. Скоро він зазеленів і став кучерявим кущиком гороху.

Розповідь пред'являється не більше двох разів.

оцінка;

1) Критерій смислової цілісності: 5 балів - відтворені всі смислові ланки; 2,5 бали - смислові ланки відтворені з незначними скороченнями; 1 бал - переказ неповний, є значні скорочення, або спотворення сенсу, або включення сторонньої інформації; 0 балів - невиконання.

2) Критерій лексико-граматичного оформлення висловлювання: 5 балів - переказ складений без порушення лексичних і граматичних норм; 2,5 бала - переказ не містить аграматизмів, але спостерігаються стереотипність оформлення висловлювання, пошук слова, окремі словесні заміни; 1 бал - відзначаються аграматизми, повтори, неадекватне використання слів; 0 балів - переказ не доступний.

3) Критерій самостійності виконання завдання: 5 балів - самостійний переказ після першого пред'явлення; 2,5 бала - переказ після мінімальної допомоги (1-2 питань); 1 бал - переказ з питань; 0 балів - переказ навіть з питань недоступний.



## **Матеріали для дослідження тривожності учнів за тестом «Шкала явної тривожності для дітей CMAS»**

Методика Була розроблена американськими психологами А. Castaneda, B.R. McCandless, D.S. Palermo в 1956 році на основі шкали явної тривожності Дж.Тейлора, призначеної для дорослих. У Росії адаптація дитячого варіанта шкали проведена і опублікована А.М. Прихожан.

Предмет діагностики: Виявлення тривожності як щодо стійкого утворення.

Контингент: Для дітей 8-12 років. Може проводиться як індивідуально, так і в групах. Для дітей 7-8 років краще індивідуальне проведення.

Приблизний час - 15-25 хвилин.

Короткий опис: Для дитячого варіанту було відібрано 42 пункти, оцінених як найбільш показові з точки зору прояви хронічних тривожних реакцій у дітей. Специфіка дитячого варіанта також у тому, що про наявність симптому свідчать тільки стверджувальні варіанти відповідей. Крім того, дитячий варіант доповнений 11 пунктами контрольної шкали, що виявляє тенденцію давати соціально схвалювані відповіді. Таким чином, методика містить 53 питання.

Обробка та інтерпретація результатів:

. Переглянути бланки й відібрати ті, на яких всі відповіді однакові (тільки "вірно" або тільки "невірно"). Такий отриманий результат слід розглядати як сумнівний. Звернути увагу на наявність помилок у заповненні бланків: подвійні відповіді, пропуски, виправлення, коментарі і т.д. Якщо помилок багато, то обробку проводити недоцільно. Після підрахунку сирих балів і переведення їх в стіни проводиться інтерпретація

Інструкція до тесту

Біля кожного з тверджень є два варіанти відповіді: вірно й невірно. У реченнях описані події, випадки, переживання. Уважно прочитай кожне речення і виріши, чи можеш ти віднести його до себе, чи правильно воно описує тебе, твою

поведінку, якості. Якщо так, постав галочку у колонці Вірно, якщо ні - у колонці Невірно. Не думай над відповіддю довго. Якщо не можеш вирішити, вірно чи невірно те, про що говориться в реченні, вибирай те, що буває, як тобі здається, частіше. Не можна давати на одне речення відразу дві відповіді (тобто підкреслювати обидва варіанти). Не пропускай речень, відповідай на все підряд. Давай потренуємося:

Твердження	Вірно	Невірно
1. Ти хлопчик.		
2. Тобі подобається грати на вулиці, а не вдома.		
3. Твій улюблений урок - математика.		

#### Примітка

- Методика може проводитися як індивідуально, так і в групах, з дотриманням стандартних правил групового обстеження. Для дітей 7-8 років краще індивідуальне проведення. При цьому якщо дитина відчуває труднощі в читанні, можливий усний спосіб пред'явлення: психолог зачитує кожен пункт і фіксує відповідь школяра. При груповому проведенні такий варіант пред'явлення тесту, природно, виключений.

#### Тест

№п/п	Твердження	Вірно	Невірно
1	Тобі важко думати про що-небудь одне		
2	Тобі неприємно, якщо хтось спостерігає за тобою, коли ти щось робиш		
3	Тобі дуже хочеться у всьому бути краще за всіх		
4	Ти легко червонієш		

5	Всі, кого ти знаєш, тобі подобаються		
6	Нерідко ти зауважуєш, що в тебе сильно б'ється серце		
7	Ти дуже сильно соромишся		
8	Буває, що тобі хочеться опинитися якнайдалі звідси		
9	Тобі здається, що в інших усе виходить краще, ніж у тебе		
10	В іграх ти більше любиш вигравати, ніж програвати		
11	У глибині душі ти багато чого боїшся		
12	Ти часто відчуваєш, що інші незадоволені тобою		
13	Ти боїшся залишитися вдома на самоті		
14	Тобі важко зважитися на що-небудь		
15	Ти нервуєш, якщо тобі не вдається зробити те, що тобі хочеться		
16	Часто тебе щось мучить, а що - не можеш зрозуміти		
17	Ти з усіма і завжди поводишся чемно		
18	Тебе турбує, що тобі скажуть батьки		
19	Тебе легко роздратувати		
20	Часто тобі важко дихати		
21	Ти завжди добре поводишся		
22	У тебе пітніють руки		

23	В туалет тобі треба ходити частіше, ніж іншим дітям		
24	Інші хлопці вдаліші за тебе		
25	Для тебе важливо, що про тебе думають інші		
26	Часто тобі важко ковтати		
27	Часто хвилюєшся через те, що, як з'ясується пізніше, не мало значення		
28	Тебе легко образити		
29	Тебе весь час мучить, чи все ти робиш правильно, так, як слід		
30	Ти ніколи не хвалишся		
31	Ти боїшся того, що з тобою може щось трапитися		
32	Увечері тобі важко заснути		
33	Ти дуже переживаєш через оцінки		
34	Ти ніколи не запізнюєшся		
35	Часто ти відчуваєш невпевненість у собі		
36	Ти завжди говориш тільки правду		
37	Ти відчуваєш, що тебе ніхто не розуміє		
38	Ти боїшся, що тобі скажуть: «Ти все робиш погано»		
39	Ти боїшся темряви		
40	Тобі важко зосередитися на навчанні		
41	Іноді ти злишся		

42	У тебе часто болить живіт		
43	Тобі буває страшно, коли ти перед сном залишаєшся один у темній кімнаті		
44	Ти часто робиш те, що не варто було б робити		
45	У тебе часто болить голова		
46	Ти турбуєшся, що з твоїми батькам і що-небудь трапиться		
47	Ти іноді не виконуєш свої обіцянки		
48	Ти часто втомлюєшся		
49	Ти часто грубиш батькам і іншим дорослим		
50	Тобі нерідко сняться страшні сни		
51	Тобі здається, що інші діти сміються над тобою		
52	Буває, що ти обманюєш		
53	Ти боїшся, що з тобою станеться щось погане		

Обробка та інтерпретація результатів тесту

Ключ до тесту

Ключ до субшкали «соціальної бажаності» (номери пунктів CMAS)

- Відповідь «Мабуть»: 5, 17, 21, 30, 34, 36.
- Відповідь «Невірно»: 10, 41, 47, 49, 52.

Критичне значення за даною субшкалою - 9. Цей і більш високий результат свідчать про те, що відповіді випробуваного можуть бути недостовірні, можуть спотворюватися під впливом фактору соціальної бажаності.

### Ключ за субшкалою тривожності

• Відповіді «Мабуть»: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53.

Отримана сума балів являє собою первинну, або «сиру», оцінку.

Обробка та інтерпретація результатів тесту

Попередній етап

1. Переглянути бланки і відібрати ті, на яких всі відповіді однакові (тільки «правильно» або тільки «невірно»). Як уже зазначалося, в СМАС діагностика всіх симптомів тривожності має на увазі тільки ствердну відповідь («вірно»), що створює при обробці труднощі, пов'язані з можливим змішуванням показників тривожності і схильності до стереотипії, яка зустрічається у молодших школярів. Для перевірки слід використовувати контрольну шкалу «соціальної бажаності», яка передбачає обидва варіанти відповіді. У разі виявлення лівосторонньої (всі відповіді «вірно») або правобічної (всі відповіді «невірно») тенденції отриманий результат слід розглядати як сумнівний. Його слід ретельно проконтролювати за допомогою незалежних методів.

2. Звернути увагу на наявність помилок у заповненні бланків: подвійні відповіді (тобто підкреслення одночасно і «правильно», і «невірно»), пропуски, виправлення, коментарі тощо У тих випадках, коли у випробуваного помилково заповнено не більше трьох пунктів субшкали тривожності (незалежно від характеру помилки), його дані можуть оброблятися на загальних підставах. Якщо ж помилок більше, то обробку проводити недоцільно. Слід звернути особливу увагу на дітей, які пропускають або дають подвійну відповідь на п'ять або більше пунктів СМАС. У значній частині випадків це свідчить про ускладнення вибору, труднощі в ухваленні рішення, спробі уникнути відповіді, тобто є показником прихованої тривожності.

Основний етап

1. Підраховуються дані за контрольною шкалою - субшкалою «соціальної бажаності».

2. Підраховуються бали за субшкалою тривожності.

3. Первинна оцінка переводиться в шкальні. Як шкальна оцінка використовується стандартна десятка (стени). Для цього дані випробуваного зіставляються з нормативними показниками групи дітей відповідного віку і статі.

Тривожність. Таблиця переведення «сирих» балів у стени

Стени	Половікових групи (результати в балах)							
	7 років		8-9 років		10-11 років		12 років	
	д	х	д	х	д	х	д	х
1	0-2	0-3	0	0-1	0-3	0-2	0-6	0-5
2	3-4	4-6	1-3	2-4	4-7	3-6	7-9	6-8
3	5-7	7-9	4-7	5-7	8-10	7-9	10-13	9-11
4	8-10	10-12	8-11	8-11	11-14	10-13	14-16	12-14
5	11-14	13-15	12-15	12-14	15-18	14-16	17-20	15-17
6	15-18	16-18	16-19	15-17	19-21	17-20	21-23	18-20
7	19-21	19-21	20-22	18-20	22-25	21-23	24-27	21-22
8	22-25	22-24	23-26	21-23	26-28	24-27	28-30	23-25
9	26-29	24-26	27-30	24-26	29-32	28-30	31-33	26-28
10	29 і >	27 і >	31 і >	27 і >	33 і >	31 і >	34 і >	29 і >

Примітка до таблиці норм:

- д - норми для дівчаток,
- м - норми для хлопчиків.

4. На підставі отриманої шкальної оцінки робиться висновок про рівень тривожності досліджуваного.

Характеристика рівнів тривожності

Стени Характеристика Примітка

1-2 Стан тривожності досліджуваному не властивий Подібний «надмірний спокій» може мати і не мати захисного характеру

3-6 Нормальний рівень тривожності Необхідний для адаптації та продуктивної діяльності

7-8 Дещо підвищена тривожність Часто буває пов'язана з обмеженим колом ситуацій, певною сферою життя

9 Явно підвищена тривожність Зазвичай носить генералізований характер

10 Дуже висока тривожність Група ризику



**Матеріали для дослідження емоційного стану дитини за  
методикою «Паровозик»**

Методика дозволяє визначити особливості емоційного стану дитини: нормальний або знижений настрій, стану тривоги, страху, задовільну або низьку адаптацію в новому або звичному, соціальному середовищі. Застосовується індивідуально з дітьми з 2,5 років.

Стимульний матеріал: білий паровозик і 8 різнокольорових вагончиків (червоний, жовтий, зелений, синій, фіолетовий, сірий, коричневий, чорний). Вагончики безладно розміщуються на білому тлі.

Інструкція: "Розглянь всі вагончики. Давай побудуємо незвичайний поїзд. Першим постав вагончик, який тобі здається найкрасивішим. Тепер вибери з решти найкрасивіший, і т.д. ". Необхідно, щоб дитина утримувала всі вагончики в полі зору. Чим молодша дитина, тим частіше повторюється інструкція, одночасно обводяться рукою ті вагончики, що залишилися. Фіксуються: позиція кольору вагончиків; висловлювання дитини.

Обробка даних.

1 бал присвоюється, якщо дитина поставила вагончик фіолетового кольору на другу позицію; чорний, сірий, коричневий - на третю; червоний, жовтий, зелений - на шосту.

2 бали присвоюється, якщо дитина поставив вагончик фіолетового кольору на першу позицію; чорний, сірий, коричневий - на другу; червоний, жовтий, зелений - на сьому, синій - на восьму.

3 бали присвоюється, якщо чорний, сірий або коричневий вагончик поставлений на першу позицію; синій - на сьому; червоний, жовтий, зелений - на восьму позицію.

Якщо в результаті підсумовування отриманих даних, балів виявляється менше трьох, то психічний стан оцінюється як позитивний, при 4-6 балах - як

негативний психічний стан низького ступеня (НПС нс); при 7 - 9 балах - як НПС середнього ступеня; більше 9 балів - НПС високого ступеня.

Оцінка результатів

4 бали - позитивний психічний стан

3 бали - негативний психічний стан низького ступеня

2 бали - негативний психічний стан середнього ступеня

1 бал - негативний психічний стан високого ступеня

Поряд з отриманим індивідуальним результатом можна визначити і загальний психологічний клімат в групі. Для цього визначається сума всіх ППС (а) і НПС (б), різниця між ними ділиться на кількість дітей і множиться на 100%.

Оцінка результатів:

70 % и вище - високий ступінь сприятливості психологічного клімату (сСПК);

42 - 69 % - середній сСПК;

26 - 41,9 % - незначний сСПК;

0 - 25 % - початковий ступінь несприятливого психологічного клімату (сНПК);

-1 до - 25% - середній сНПК;

- 26 % и нижче - сильний сНПК.

## Матеріали для дослідження особистості дитини за графічною методикою «Кактус»

Методика призначена для роботи з дітьми старше 3 років. Тест використовується для дослідження емоційно-особистісної сфери дитини. При проведенні діагностики випробуваному видається аркуш паперу форматом А4 і простий олівець. Можливий варіант з використанням восьми "люшеровського" кольорів, при інтерпретації враховуються відповідні показники тесту Люшера. Інструкція: "На аркуші паперу намалюй кактус - таким, яким ти ... його собі уявляєш".

Запитання та додаткові пояснення не допускаються.

При обробці результатів беруться до уваги дані, які відповідають усім графічним методам, а саме: просторове положення, розмір малюнка, характеристики ліній, сила натиску на олівець. Крім того, враховуються специфічні показники, характерні саме для даної методики:

- . характеристика "образу кактуса" (дикий, домашній, жіночий і т.д.);
- . характеристика манери малювання (промальовані, схематичний і пр.);
- . характеристика голок (розмір, розташування, кількість).

За результатами опрацьованих даних по малюнку можна діагностувати якості особистості випробуваної дитини.

Агресивність - наявність голок, особливо їх велика кількість. Сильно стирчать, довгі, близько розташовані один до одного голки відображають високий ступінь агресивності.

Імпульсивність - уривчасті лінії, сильний натиск.

Егоцентризм, прагнення до лідерства - великий малюнок, розташований в центрі листа.

Невпевненість у собі, залежність - маленький малюнок, розташований внизу аркуша.

Демонстративність, відкритість - наявність виступаючих відростків в кактусі, химерність форм.

Скритність, обережність - розташування зигзагів по контуру або всередині кактуса.

Оптимізм - зображення "радісних" кактусів, використання яскравих кольорів у варіанті з кольоровими олівцями.

Тривожність - переважання внутрішнього штрихування, переривчасті лінії, використання темних кольорів у варіанті з кольоровими олівцями.

Жіночність - наявність м'яких ліній і форм, прикрас, квітів.

Екстравертованність - наявність на малюнку інших кактусів або квітів.

Інтровертованність - на малюнку зображений тільки один кактус.

Прагнення до домашнього захисту, почуття сімейної спільності - наявність квіткового горщика на малюнку, зображення домашнього кактуса.

Відсутність прагнення до домашнього захисту, почуття самотності - зображення дикорослого, пустельного кактуса.

Після завершення малюнка дитині як доповнення можна поставити запитання, відповіді які допоможуть уточнити інтерпретацію:

1. Цей кактус домашній або дикий?
2. Цей кактус сильно колеться? Його можна помацати?
3. Кактусу подобатися, коли за ним доглядають, поливають, удобрюють?
4. Кактус росте один або з якимось рослиною по сусідству? Якщо зростає з сусідом, то, яке це рослина?
5. Коли кактус підросте, то, як він зміниться (голки, обсяг, відростки)?

Таким чином, тривожність у дітей виражається в несприятливому емоційному тлі, який можна визначити за зовнішніми ознаками (якщо уважно спостерігати за дитиною) і при діагностиці.

## **Матеріали для дослідження особистості дитини за тестом "Будинок-Дерево-Людина"**

**Тест** запропонований Дж. Буком в 1948 р. Спочатку передбачалося малювати всі ці елементи окремо, проте пізніше тест був модифікований іншим дослідником – Р. Берні. Він-то і запропонував поєднати всі три об'єкти в одному малюнку, і саме в такому варіанті ми використовуємо в даний час цей тест.

**Мета методики.** Оцінка особистості досліджуваного, рівня його розвитку, працездатності та інтеграції; отримання даних, що стосуються сфери його взаємин з навколишнім світом в цілому і з конкретними людьми зокрема.

**Матеріали:** листок А4, олівці – простий і кольорові, гумка.

**Інструкція.** Намалуйте будинок, дерево і людину настільки добре, наскільки зможете. Обдумуйте малюнок стільки часу, скільки вам знадобиться. Тільки намагайтесь намалювати якомога краще”.

При цьому зауважують, що людина повинна бути намальована в повний зріст. Більше досліджуваного не обмежують у виборі розмірів, образів і типів малюнку.

**Поки досліджуваний малює малюнок, дослідник повинен звернути увагу на:**

- **інтервал часу** з моменту надання дослідником інструкції до моменту, коли досліджуваний приступив до малювання;
- **тривалість пауз**, які виникали в процесі малювання;
- **загальний час**, витрачений досліджуваним на малювання всього малюнку;
- **послідовність зображення деталей кожного малюнка** (будинку, дерева і людини).
- **всі коментарі** (по можливості дослівно), мимовільно зроблені досліджуваним в процесі малювання;

• **будь-яку емоцію** (саму незначну) досліджуваного в процесі виконання тесту. Потім потрібно пов'язати це емоційний вираз з зображуваною в цей момент деталлю.

Після малюнку проводиться **опитування**. Воно створює сприятливі умови для того, щоб досліджуваний, описуючи і коментуючи малюнок **міг розказати про свої почуття, відносини, потреби і т.д.**, а також надає досліднику можливість **прояснити будь-які незрозумілі аспекти малюнку**.

#### **Питання для малюнку ЛЮДИНИ:**

Це чоловік або жінка (хлопчик чи дівчинка)?

Скільки йому (їй) років?

Хто він?

Це ваш родич, друг чи хто-небудь інший?

Про кого ви думали, коли малювали?

Що він робить? (І де він у цей час знаходиться?)

Про що він думає?

Що він відчуває?

Про що вас змушує думати намальована людина?

Кого вам нагадує ця людина?

Ця людина здорова? Що саме на малюнку справляє на вас таке враження?

Ця людина щаслива? Що саме на малюнку справляє на вас таке враження?

Що ви відчуваєте по відношенню до цієї людини?

Чи вважаєте ви, що це характерно для більшості людей? Чому?

Яка, на ваш погляд, погода на малюнку?

Кого нагадує вам ця людина? Чому?

Чого найбільше хоче ця людина? Чому?

Як одягнена ця людина?

#### **Питання для малюнку ДЕРЕВА:**

Що це за дерево?

Де насправді знаходиться це дерево?

Який приблизний вік цього дерева?

Це дерево живе?

(Якщо досліджуваний вважає, що дерево живе):

Що саме на малюнку підтверджує, що дерево живе?

Чи немає у дерева якоїсь мертвої частини? Якщо є, то яка саме?

Чим, на вашу думку, викликана загибель частини дерева?

Як ви думаєте, коли це сталося

(Якщо досліджуваний вважає, що дерево мертво):

Чим, на вашу думку, викликана загибель дерева?

Як ви думаєте, коли це сталося?

Як ви думаєте, на кого це дерево більше схоже – на чоловіка або на жінку?

Що саме в малюнку підтверджує вашу точку зору?

Якщо б тут замість дерева була людина, в який бік вона б дивилась?

Це дерево стоїть окремо або в групі дерев?

Коли ви дивитесь на малюнок дерева, як вам здається: воно розташовано вище вас, нижче або знаходиться на одному рівні з вами?

Як ви думаєте, яка погода на цьому малюнку?

Чи є на малюнку вітер?

Покажіть мені, в якому напрямку дме вітер.

Розкажіть докладніше, що це за вітер.

Якби на цьому малюнку ви зобразили сонце, де б воно розташовувалося?

Як ви вважаєте: сонце знаходиться на півночі, сході, півдні або заході?

Про що змушує вас думати це дерево?

Про що воно вам нагадує?

Це дерево здорове?

Що саме на малюнку справляє на вас таке враження?

Це дерево сильне?

Що саме на малюнку справляє на вас таке враження?

Кого вам нагадує це дерево? Чому?

Що найбільше потребує це дерево? Чому?

Якби замість птаха (іншого дерева або іншого об'єкта на малюнку, що не має відношення до основного дерева) була людина, то хто б це міг бути?

**Питання для малюнку БУДИНОК:**

Скільки поверхів у цьому будинку?

Цей будинок цегляний, дерев'яний або ще який-небудь інший?

Це ваш будинок? (Якщо ні, то чий?)

Коли ви малювали цей будинок, кого ви уявляли собі в якості його господаря?

Вам би хотілося, щоб цей дім був вашим? Чому? Якщо б цей будинок був вашим і ви могли розпоряджатися ним так, як вам хочеться:

Яку кімнату ви б обрали для себе? Чому?

З ким би ви хотіли жити в цьому будинку? Чому?

Коли ви дивитеся на малюнок будинку, він вам здається розташованим близько чи далеко?

Коли ви дивитеся на малюнок будинку, вам здається, що він розташований вище вас, нижче або приблизно на одному рівні з вами?

Про що вас змушує думати цей будинок?

Про що він вам нагадує?

Цей будинок привітний, доброзичливий?

Що саме на малюнку справляє на вас таке враження?

Чи вважаєте ви, що ці якості властиві більшості будинків? Чому?

Яка, на вашу думку, погода на цьому малюнку?

Про кого вас змушує думати цей будинок? Чому?

Що найбільше потребує цей будинок? Чому?

Для чого потрібна труба на даху?

Куди веде ця доріжка?

Якби замість дерева (куща, вітряка або будь-якого іншого об'єкту на малюнку, що не має відношення до самого будинку) була людина, то хто б це міг бути?



Інтерпретувати методику можна двома шляхами: **загальний аналіз** та **детальна розшифровка кожного елементу малюнку**.

## **I Загальний аналіз**

### **БУДИНОК**

Добре, якщо малюк намалював будинок симпатичним і затишним. А ось якщо **будинок некрасивий, розвалений** – цілком можливо, дитина таким чином сприймає свій власний будинок в широкому сенсі, тобто свою сім'ю.

Якщо **будинок найбільший з усіх інших елементів малюнку** (дерева і людини) – значення сім'ї в світі дитини надмірно велике. А у випадку, коли **будинок дуже маленький** – родинні зв'язки в розумінні дитини, навпаки, слабкі і неміцні. Якщо ж будиночок ще й **намальований подалі, на задньому плані** – можна говорити про почуття знедоленості.

Також не дуже здорово, коли **замість будинку намальований його план (проекція зверху)** або ж **будинок малюється з численними виправленнями, стираннями, невпевненими контурами** – можливо, має місце серйозний сімейний конфлікт.

Зверніть увагу на **сходинок**. Зазвичай дітки малюють їх перед дверима, але якщо раптом вони **ведуть у глуху стіну без дверей** – це може бути свідченням конфліктної ситуації, внаслідок якої дитина «закривається» від спілкування.

У нормі в будиночку повинні бути **і вікна, і двері**. Якщо їх немає – дитина замкнута, уникає контактів, боїться розкритися. **Величезний замок на дверях** також говорить про скритність, помисливість і недовіру до світу. **Грати на вікнах** символізують страх агресії, наявність відчуття небезпеки і несвободи. **Надто товсті стіни в поєднанні з могутнім дахом** також говорять про потребу в захисті.

Дах – проекція сфери фантазії. Розглянувши її уважно, можна зрозуміти, наскільки ваша дитина фантазер.

Ще пару десятків років тому на всіх малюнках неодмінно була і **труба з димком**. Її відсутність оцінювалося психологами як нестача тепла в родині. Однак сучасні міські діти все частіше малюють те, що бачать – будинки без труб.

Звичайно, цілком можна припустити, що емоційний клімат в сучасних урбанізованих сім'ях попрохолодніше, ніж в колись великих патріархальних. Але може, все пояснюється простіше: діти просто ніколи не бачили будиночка з трубою, тим більше – з піччю, яку топлять.

Ще нюанс: якщо при обговоренні малюнку дитина говорить, що **в будиночку живе він один без дорослих** – можливо, ним занадто опікуються і він вже втомився від цього.

## ДЕРЕВО

Якщо **дерево сухе, зламане, без листя і коріння** – дитина явно відчуває сильний психологічний дискомфорт або навіть депресію.

Відсутність **коренів** взагалі не дуже добрий знак – це може говорити про слабку прихильності до сім'ї, малу значимість сімейних зв'язків. Якщо **коріння висять у повітрі, без землі** – дитина, можливо, не відчуває стійкості, «землі під ногами» – або просто погано орієнтується в реальному житті.

Якщо дуже **ретельно промальована кора** – сильна боязнь агресії і потреба в захисті.

**Дупло, особливо сильно наведене** – знак перенесеної в минулому травматичної, складної ситуації. Якщо в дуплі сидить білка або птах – це свідчення потреби в захисті і спокої.

**Гілки** – символи товариськості дитини. Якщо вони розходяться в сторони, утворюючи розкидисту крону – дитина контактна, відкрита. А от якщо, навпаки, притиснуті і намальовані однією-двома лініями – з спілкуванням можуть бути проблеми. Якщо гілки приховані листям – автор малюнку також потайливий.

Проблемно, коли **відсутня крона (листя)** – дитина не бачить майбутнього, не уявляє собі перспектив свого життя. Якщо гілки обрубані і обламані – це свідчення психотравми або депресії, а якщо гілки закінчуються вістрями – це прояв агресивності.

**Гостра вершина** (наприклад, у ялинки) говорить про те, що така агресивність – захисна, це оборона від небезпеки – справжньої чи уявної.

Якщо **кущі тісно оточують будинок**, може мати місце сильне бажання захистити себе захисними бар'єрами.

## Людина

### Розмір і розташування

Тривожні діти, діти які відчувають незахищеність схильні малювати **маленькі фігури**, які скромно займають лише маленьку область доступного простору. Маленькі розміри фігури можуть говорити про депресію і почутті непристосованості. Навпаки, добре пристосовані діти з розвиненим почуттям безпеки малюють вільно, легко, створюючи малюнок, який своїм розміром, розмахом і впадає в очі розміщенням на сторінці.

Занадто великі, **громіздкі розміри фігури** говорять слабкий внутрішній контроль і експансивність. Також це може свідчити про високу тривожність.

**Нахилена фігура** може відображати брак психічної врівноваженості, нестабільність.

**Фігура, зміщена на аркуші вправо**, говорить про орієнтацію на зовнішній світ, **зсув вліво** – означає акцентування на собі. Якщо дитина займає малюнком переважноверхню частину листа, значить, вона схильна до оптимізму. Про почуття пригніченості часто вказує розташуванні фігури в **нижній частині аркуша**.

**Крупна, намальована з розмахом фігура, вміщена в центрі листа**, говорить про завищену самооцінку.

Якщо дитина малює **лінію землі** і розташовує людину високо від неї (людина ніби в повітрі), то це може свідчити про відірваність від реальності, схильність до фантазії, слабкий контакт з дійсністю. Також лінія основи (землі) може означати незахищеність, вона надає малюнку стабільність.

Проведена **внизу сторінки лінія** характерна для дітей з нестійких сімей.

**Малюнок біля самого краю листа** – залежність, невпевненість у собі.

### Символічні значення фігури людини

**Голова** – уособлення сфери інтелекту, місце локалізації "я" дитини, її психічного центру. Якщо дитина приділяє *голови слабку увагу* – це може говорити

про проблеми адаптації до соціального середовища, труднощах спілкування або навіть наявності неврозу, оскільки голова і, зокрема, **лоб** – це також відображення самоконтролю та сфери соціальних контактів. *Відсутність чола* означає, що дитина свідомо ігнорує розумову сферу. Співвідношення пропорцій голови і тулуба є відношення між фізичним і духовним в дитині.

*Фіксація на голові* може бути пов'язана з ослабленням інтелектуальних здібностей або контролю, в результаті чого значення цієї частини тіла для дитини зростає. *Велика голова* виступає в такому випадку як вираження прагнення компенсувати відсутню. Разом з тим велика голова може означати, що досліджуваний велике значення надає саме мисленню, раціональній сфері, а маленька голова може бути ознакою переживання власної інтелектуальної неадекватності.

Голова зображується зазвичай першою (з народження перший візуальний взаємний контакт з людиною – обличчя), якщо ця *частина тіла зображується в самому кінці* малювання, то ймовірний міжособистісний конфлікт.

Виділення **волосся** на голові може свідчити про прагнення підкреслити мужність чоловічої фігури. *Акцентування дівчаток на волоссі*, ретельне зображення пишних зачісок, довгих, спадаючих каскадом в поєднанні з іншими явними елементами прикраслення може свідчити про раннє сексуальне дозрівання.

**Обличчя** – символ сфери спілкування, найважливіший центр комунікації. Дитина, яка зазнає труднощів у спілкуванні, боязка, прагне до відходу від проблем, пов'язаних з конфліктами у відносинах з оточуючими, зображує *риси обличчя нечітко, слабо їх промальовує, зображує дуже схематично*, упускає зображення рис обличчя. Показовим є і той випадок, коли обличчя дитина *малює в останню чергу*. Відносини з іншими у такої дитини дуже поверхові. Вираз обличчя типу: вирячені очі, стиснуті губи або відкритий рот з вишкіреними зубами – символ агресії.

*Добре промальовані риси обличчя* говорять про увагу до себе, самоповазі. З іншого боку, зосередженість на цій частині, надмірне підкреслення і виділення рис обличчя можуть бути спробою компенсувати свою неадекватність і слабкість самоствердження.

*Замальоване обличчя* – досить негативний знак, який співвідноситься з втратою ідентичності, втратою почуття власного “я”. Не менш тривожний факт – *зображення звірячого обличчя або такого як у робота*.

**Підборіддя** – відображення сили волі, владності, мужності. Захоплення зображенням підборіддя, яке проявляється в тому, що його *часто витирають гумкою, перемальовують, обводять* або малюють помітно виступаючим, може розцінюватися як компенсація слабкості, нерішучості, страху відповідальності. Це може охарактеризувати, як прагнення до переваги і набуття значущості в очах оточуючих. Така інтерпретація ще більш обґрунтована в тому випадку, якщо сильне, з натиском, промальовування всього профілю поєднується зі слабкими, легкими лініями в зображенні інших частин.

Акуратні **брови**, так само як і акуратна зачіска, – свідчення піклування про власну зовнішність, доглянутість, стриманість, поміркованість. Густі, волохаті брови говорять про грубість характеру, норовистість.

**Вуха** – означають відкритість сприйняття або настороженість по відношенню до навколишнього світу. Вуха діти починають зображувати в досить пізньому віці, тому пропуск цієї частини тіла або приховування її за волоссям вважається незначним. *Виділення вух* на малюнку може свідчити про чутливість до зауважень і осуду. *Вуха маленькі або відсутні* – прагнення уникати критику, небажання чути.

**Очі великі**, з промальованими зіницями або без зіниць з заштрихованими склерами – символ страху або тривоги. Пильний, *пронизливий погляд* – ознака агресивності. Очі *широко відкриті*, але не перебільшені, можуть бути знаком допитливості. *Погляд не прямий, а скошений, прищурення* говорить про підозрілість, настороженість. *Маленькі очі* ознака скритності, зосередженості на собі, зануреності у власні почуття. *Закриті очі* – спроба відгородитися від

зовнішнього світу, від контактів з оточуючими. Красиві, симетричні, *добре промальовані очі* – відображення бажання бути привабливим, симпатичним іншим людям. Довгі **вії** – кокетливість, демонстрація себе.

Яскраво виражені **ніздрі** – примітивна агресія.

**Рот** – багатозначний елемент. Якщо рот відкритий, то це прийнято вважати ознакою агресії або вербальної активності агресивного характеру, якщо промальовані **зуби**, то це явна агресія. Можливо, вона носить захисний характер. *Рот, позначений однією прямою рисою*, може свідчити про внутрішню напругу. *Рот з вираженою «натягнутою» посмішкою* – вимушена хорошість, пред'явлення соціально схвалюваних реакцій.

**Губи** – загальноприйнятий символ сексуальної сфери. *Пухкі губи* фігури, намальованої дівчинкою – ознака вірної статевої ідентифікації. Промальовані губи на малюнку підлітка можуть означати наявність нарцисичних тенденцій.

**Шия** є сполучною ланкою між тілом (символ тваринних пристрастей, імпульсивного життя) і головою (інтелектуальний центр, розум, контроль). Області шиї приділяють увагу ті, хто стурбовані співвідношенням тілесних спонукань і свідомого контролю. Такі люди не впевнені, що завжди можуть впоратися зі своїми імпульсами. *Підкреслена шия (в тому числі намисто, ланцюги, комірці)* – потреба в інтелектуальному контролі або потреба знизити контроль (бажання відокремитися від голови, суїцидні асоціації). *Крупна шия* – усвідомлення тілесних імпульсів, намагання їх контролювати. *Відсутність шиї* – ймовірність відсутності сепарації (відділення) з батьківською сім'єю (існує ймовірність сепарації в подружній сім'ї через розлучення).

**Тулуб** – символ уявлення дитини про фізичний вигляд людини. *Сильне, мускулисте тіло, намальоване слабкою дитиною* – ознака компенсації відсутнього, ідеального для неї фізичного вигляду. *Велике, сильне тіло з потужними плечима* на малюнку дитини *нормальної статури* – внутрішня сила. Широкі, масивні плечі служать вираженням фізичної сили і переваги. Підлітки, які відчувають сексуальну неадекватність, можуть виражати це в сильно виділених по відношенню до інших частин тіла плечах. Якщо сильна дитина

малює слабке тіло, то, можливо, це пов'язано з якимось переживанням з минулого досвіду. *Тендітне тіло* може бути вираженням власної слабкості. Дитина, що прагне потурати своїм бажанням і ігнорує будь-які прояви самоконтролю, може намалювати слабке, безвольне тіло з непропорційно маленькою головою.

В цілому *округла форма тулуба* – врівноваженість, спокійний характер. *Незграбна, прямокутної форми фігура* асоціюється з мужністю, енергійністю та експресивністю. Якщо фігура прикрашається додатковими аксесуарами (бантики, пряжки та ін.), то це означає підвищену увагу до власної персони.

Вкрай негативна ознака – зображення **нутрощів тіла**. Це свідчить про серйозні психічні порушення.

**Плечі** – фізична сила або потреба у владі. *Великі* – відчуття великої сили або надмірна заклопотаність силою і владою, сильні тілесні імпульси. *Дрібні* – відчуття малоцінності. *Незграбні* – обережність, захист. *Похилі* – відчай, відчуття провини.

**Руки** – символ активності, комунікативності і контактності. Якщо *руки людини розведені в сторони*, як для обійм, протягнуті по напрямку до оточення – це ознака товариськості, активної взаємодії із зовнішнім світом. Якщо ж руки, навпаки, *заховані за спиною, мляво висять уздовж тіла, щільно притиснуті до тіла, долоні приховані в кишенях* – це може говорити про некомунікабельність і замкнутість. У поєднанні з іншими особливостями малюнку це може виявитися ознакою відходу в себе. Інша важлива характеристика зображення рук – це їх тонус. *Гнучкі, рухливі* означають хорошу соціальну пристосованість, легкість встановлення контактів з оточенням. *Жорсткі, негнучкі*, механічно розпростерті, зігнуті під прямими кутами руки можуть характеризувати поверхневі і неемоційні контакти із зовнішнім світом. *Руки за спиною* – небажання поступатися, прямолінійність, контроль потягів, пригнічена агресія. Руки за спиною або в кишенях можуть так само свідчити про почуття провини, невпевненості в собі. *Руки напружені і притиснуті до тіла* – неповороткість,

скутість, напруга; пригніченість, може бути наслідком регулярного агресивного насильницького впливу. *Рука, як боксерська рукавичка* – витіснена агресія. *Руки неясно окреслені* – брак самовпевненості у діяльності та соціальних відносинах.

*Відсутність рук* – крайня ступінь пасивності, бездіяльності, некомунікабельності, боязкості, інтелектуальної незрілості. У поєднанні з такими особливостями малюнка, як відсутність роту, та тулуба свідчить про погану пристосованість дитини. Для дітей старшого віку відсутність рук – дуже незвичайний факт. Крім того, це може виражати почуття провини, яке відчуває дитина у зв'язку зі своїм агресивним, ворожим ставленням. Те ж саме можуть означати сильно заштриховані кисті рук.

*Короткі руки* можуть свідчити про замкнутість, спрямованість всередину, на себе, і прагнення тримати себе в певних рамках, не дозволяючи проявлятися своїм імпульсам.

Якщо дитина малює *довгі руки* – це говорить про спрямованість у зовнішній світ, контактність, прагнення здобувати, накопичувати. *Великі, м'язисті руки* малюють діти, що визнають пріоритет сили, діти, які прагнуть стати фізично сильними, також великі і сильні руки виникають на малюнках тих, хто намагається таким чином врівноважити, компенсувати власну слабкість. З іншого боку, дитина, що усвідомлює свій слабкий фізичний стан, може зобразити тонкі, тендітні руки.

*Великі долоні* – ознака діяльного, вибухового характеру, тоді як *відсутність долонь* свідчить про непристосованість, відсутність віри в свої сили, почуття непридатності. *Слабо промальовані долоні* говорять про недостатню контактність, обмеженість в сфері спілкування та низьку продуктивність в заняттях практичною діяльністю.

*Ретельно промальовані пальці* означають здатність контролювати ситуацію, тримати в руках, керувати нею. *Довгі пальці з нігтями* – ознака агресії, войовничості.

**Кулаки** на руці відведеної від тіла – відкрита ворожість, бунтарство, протистояння. Якщо ж руки зі стиснутими кулаками притиснуті до тіла, можна



говорити про приховану, подавлену тенденцію до бунту. Про агресію можуть говорити пальці, зображені так, ніби людина готова схопитися за щось, подібно кігтям хижого птаха. Інші можливі символи ворожого ставлення: руки, підняті вгору, зафарбовані руки.

**Ноги** – символ опори, стійкості, спрямованості на практичну орієнтацію. Малюнок початий зі ступень і ніг – ознака того, що домінує емоція страху, потреба зміцнитися. *Ноги відсутні* (або домальований п'єдестал) – замкнутість, відчуття відсутності власної опори.

**Стопи** намальовані *в профіль* – це ознака стійкості, впевненості в собі. *Стопи, звернені пальцями до спостерігача, або відсутність стоп* висловлюють почуття невпевненості. Підлітки, що відокремлюють на малюнку нижню половину тіла жирною рисою, можуть таким чином висловити наявність проблем, пов'язаних із сексуальною сферою. *Слабкі, короткі, погано промальовані або заштриховані ноги* – ознака невпевненості, слабкості, власної нікчемності, занепаду духу. Якщо ступні одягненої людини зображуються з пальцями, то це може свідчити про крайню агресивність. *Маленькі, нестійкі ступні* – досить часта особливість малюнків дітей, які відчувають почуття незахищеності. Такі діти малюють нестійкі фігури, готові впасти в будь-який момент через вкрай слабку стійкість крихітних ступень. Дитина несвідомо висловлює в символічному вигляді нестійкість особистості, будуючи її на слабкій, ненадійній основі. У разі нестачі базового почуття захищеності розвиток особистості порушено; постійна тривожність продовжує перешкоджати рух до емоційної зрілості і розумового здоров'я.

Приховування області **геніталій** часто зустрічається в малюнках дівчаток-підлітків. У жіночої фігури руки зображуються як такі, що прикривають нижню частину живота (або можуть бути зображені об'єкти, наприклад, квіти), в той час як руки чоловічої фігури сміливо розводяться в сторони.

### **Інші особливості малюнку**

**Ефект прозорості** (можливість бачити на малюнку одну деталь крізь іншу) – цілком природно для дітей до 6 років. У більш старшому віці це може мати вже

негативне значення, оскільки прозорість деталей суперечить реальності. Мова може йти як про невелику затримку розвитку, так і про більш серйозні порушення, такі, як дезорганізація особистості або розумова відсталість. В “м’якому” варіанті прозорість може також свідчити про те, що дитина відчуває себе позбавленою підтримки і захисту.

**Необов’язкові деталі (сигарета або трубка, зброя, тростина, гудзики, кишені, капелюх).** Зброя в руках намальованої фігури трактується як ознака ворожого, агресивного ставлення. Гудзики в малюнках дітей старшого віку можуть говорити про недостатню зрілість, інфантильність. Про те ж саме свідчить виділення кишень. Акцентування на таких елементах, як краватка і капелюх, як прийнято вважати, має сексуальний підтекст. Інші сексуальні символи – це трубка, сигарета і рідше тростина. Виділення ширінки на брюках можна спостерігати у підлітків, стурбованих мастурбацією.

**Розрізнені частини тіла.** Подібні випадки безсумнівно свідчать про відхилення, оскільки переважна більшість дітей, навіть з найперших своїх спроб зобразити людину, малюють інтегровану фігуру. Малюнок людини, в якому частини розсіяні безвідносно один до одного – явне відхилення від норми.

Акцентування на **штрихуванні** всієї намальованою фігури або її частини можна спостерігати в малюнках тривожних дітей. Штрихування може бути обмежене обличчям, нижньою частиною тіла або, зокрема, областю геніталій.

**Відмову малювати людину і зображення неживих об’єктів** необхідно розглядати як незвичайний, можливо, девіантний вчинок, який передбачає труднощі в міжособистісних стосунках, байдужість, емоційну відчуженість, аутизм.

Факти **стирання** вважаються вираженням тривоги і незадоволеності, нерішучості, невдоволеності собою. Як правило, стирання призводять до погіршення, а не до поліпшення малюнка, підтверджуючи тим самим, що служать вираженням конфлікту.

**Зображення дитиною фігури протилежної статі** може бути вираженням сплутаної сексуальної ролі, сильної прихильності або залежності від батька протилежної статі.

**Голова зображена потилицею** – тенденція до замкнутості.

**Голова в профіль, а тіло в анфас** – тривога, викликана середовищем і потребою в спілкуванні.

**Людина, ніби біжить** – бажання втекти, сховатися, можлива паніка і страх.

**Людина без частин тіла** – відкидання, невизнання, заперечення відповідних функцій.

**Людина в профіль: як особа, так і тіло** – відчуженість, замкнутість.

**Амбівалентний профіль** – певні частини тіла дивляться в різні боки – сильна фрустрація з прагненням позбутися неприємної ситуації.

**Карикатура** – властиве підліткам переживання неповноцінності. Ворожість, самопрезирство.

**Розриви ліній, стерті деталі, пропуски, акцентування, штрихування** – сфера конфлікту.

**Контур неяскравий, неясний** – боязкість.

**Енергійні, упевнені штрихи** – наполегливість, безпека.

**Ескізний контур** – тривога, боязкість.

**Легкий натиск** – низькі енергетичні ресурси, скутість.

**Лінії з натиском** – агресивність, наполегливість.

**Неоднаковий натиск** – імпульсивність, нестабільність, тривога, незахищеність.

**Загальний вигляд малюнку**

Подивимося, яка зображена **погода** – вона відображає переживання дитини в цілому. Швидше за все, чим гірша погода намальована, тим більш імовірно, що вона сприймає оточення як вороже, давляче, і навпаки, чим краще погода – тим спокійніше у дитини на душі.

Якщо **малюнок знаходиться на краю аркуша** – швидше за все, дитина відчуває себе невпевнено.

Вважається, що права сторона картинки символізує майбутнє, а ліва – минуле. Тобто розміщення малюнка переважно у лівій половині аркуша – це акцентування на подіях минулого, а в лівому верхньому куті аркуша – схильність уникати нових переживань і бажання піти в минуле або заглибитися у фантазії, або страх перед майбутнім.

Ну а сильний зсув до правого краю аркуша – навпаки, бажання «втекти» в майбутнє і позбутися від минулого.

Крім того, варто також уважно поспостерігати, **в якій послідовності дитина малює запропоновані елементи**. Вважається, що якщо першим намальована людина, то основне для дитини зараз – усвідомлення себе і свого місця в світі. Якщо спочатку зображується дерево, то на першому місці – життєва енергія. Ну а якщо малюк насамперед намалював будинок, головне для нього в даний час – безпека.

І, звичайно, важливо не тільки те, що малює дитина, але і як вона це робить **і що при цьому каже**.

Якщо вона **весь час турбується, що малює погано, «неправильно»** – мабуть, вона недостатньо впевнена у собі.

Якщо по ходу малювання **зменшуються темп і продуктивність** – нервова система дитини схильна до швидкого виснаження.

Ну а якщо тестування викликає **явний опір і відмову** – вона не бажає розкрити себе або намагається приховати проблеми.

## Матеріали для дослідження особистості дитини за тестом «Неіснуюча тварина»

**За допомогою нього можна досліджувати** загальні особливості особистості дитини, агресивність, труднощі у спілкуванні. Методика може допомогти зрозуміти внутрішній світ дитини, те як вона сприймає оточуюче середовище

**Процедура:** намалювати малюнок на аркуші папера А4, використовуючи олівці – простий і різнокольорові та гумку; скласти оповідання про тварину.

**Інструкція:** “Придумай і намалюй неіснуючу тварину, тобто таку, якої ніколи і ніде раніше не існувало і не існує. А також назви її неіснуючим ім'ям”. За потреби дитину можна попередити про те, що не можна використовувати героїв казок і мультфільмів.

**Оповідання** можна складати у довільній формі (орієнтовно 10-15 речень). В описі бажано відобразити такі моменти: розміри тварини, де і з ким живе, чим харчується, чим зазвичай займається, чого боїться, для чого вона живе і яка від неї користь, чи має друзів, ворогів. Можна попросити назвати 3 основні бажання, які є у тварини.

Стандартна інструкція (намалювати неіснуючу тварину) емоційно нейтральна. Тому в даному тесті існують додаткові завдання намалювати: «**Найбільш злу і найстрашнішу тварину**» (дозволяє виявити найбільш приховані агресивні і депресивні тенденції, реакцію на загрозу), «**Щасливу тварину**» (цінності і прагнення досліджуваного), «**Нещасну тварину**» (характер побоювань, усвідомлені і неусвідомлені уявлення досліджуваного про його найбільш гострі проблеми, ступінь стійкості досліджуваного до різного ступеню стресів).

### Тип тварини

**Реально існуюча** – інтелектуальне або емоційне порушення; гостра тривога; іноді психічне захворювання (з семирічного віку). Це говорить про відсутність фантазії, творчого початку або повного небажання малювати, брати участь у тестуванні.

**Людиноподібна** – незадоволеність потреби в спілкуванні; типово для підліткового віку

**Існуюча раніше** (наприклад, динозавр) або існуюча в культурі (наприклад, дракон) – бідність уяви; низький загальнокультурний рівень; іноді педагогічна занедбаність (з семирічного віку).

**Сконструйована з частин різних тварин**, яка відповідає стандартній схемі тварини – раціоналістичний, нетворчий підхід до задачі.

**Цілісна, побудована за стандартною схемою з головою, тулубом, кінцівками** – художній, але в цілому стандартний підхід до задачі.

**Побудована за оригінальною схемою**, що не нагадує звичайних тварин – творчий підхід до задачі; низька конформність.

**Надоригінальна, вигадлива** – демонстративність; шизоїдність.

**Наявність механічних деталей, вмонтованих в тварину** найчастіше скаже про проблеми з психікою. Психологу реба звернути увагу на випадки вмонтування механічних частин в тіло “тварини” – постановка тварини на постамент, тракторні або танкові гусениці, триніжок; прикріплення до голови пропелера, гвинта; вмонтування в око електролампи, в тіло і кінцівки тварини – рукоятки, клавіші і антени. Це зазвичай відзначається у людей, схильних до оригінальних суджень, інакомислення, що мають шизоїдні тенденції.

**З кінцівками, спрямованими назовні** – екстравертність.

**Замкнутий, без кінцівок або з кінцівками, спрямованими до тіла** – інтровертованість.

**Фігура кола** (особливо – нічим не заповненого) символізує і виражає тенденцію до скритності, замкнутість, закритість свого внутрішнього світу, небажання давати відомості про себе оточуючим, нарешті, небажання

піддаватися тестуванню. Такі малюнки зазвичай дають дуже обмежену кількість даних для аналізу.

Можна умовно розділити тварин на: **загрозливих** (вовк, лев...), **уникаючих** (заєць...) і **нейтральних** (мураха, равлик...). Вибір типу тварини говорить про ставлення до власної особистості, до свого «Я». Людина вибирає той тип тварини, з якою себе ідентифікує. З іншого боку, так як тварина – це символ самого себе, то і розподіл тварин на хижаків і нешкідливих, дає уявлення про ставлення людини до світу – завойовник і сильний звір або слабка боязка жертва.

### **Положення малюнка**

У нормі малюнок має бути розташований **по середній лінії** вертикально поставленого аркуша.

Розташування малюнка **ближче до верхнього краю** аркуша (чим ближче, тим більш виражено) трактується як завищена самооцінка, як невдоволення своїм становищем в соціумі, почуття недостатності визнання з боку оточуючих, тенденція до самоствердження.

Якщо малюнок розташований **в нижній частині**, то зворотна тенденція: невпевненість у собі, низька самооцінка, пригніченість, нерішучість, незацікавленість у своєму положенні в соціумі, у визнанні, відсутність тенденції до самоствердження.

### **Центр фігури (зазвичай голова)**

Якщо **голова дивиться вправо** – людина орієнтується більше на практичну діяльність, реалізацію планів. Їй не властиві голослівні заяви.

**Голова дивиться вліво** – досліджуваний більше міркує, обмірковує, ніж робить. Лише невелика частина планів реалізовується. Мають місце часті нерішучість, страх діяльності, багатогодинні переживання з приводу правильності рішення.

**Голова дивиться прямо** – властивий егоцентризм. **Більш ніж 1 голова** – наявність внутрішніх суперечностей, протилежно спрямованих тенденцій, іноді внутрішній конфлікт.

**Голова відсутня** – імпульсивність, іноді психічне захворювання. Форма голови грубо спотворена – органічне ураження мозку, іноді психічне захворювання.

**Більш велика голова, ніж треба** – людиною більше цінується раціональне, корисне, на перше місце ставиться розум, широка ерудиція.

**Очі** символізують страхи людини. Вони особливо виражені, якщо видно промальовування райдужки. **Вії** вказують на демонстративність в характері, бажання загальної уваги і захоплення. **Закриті очі** – труднощі в спілкуванні, безпорадність.

**Відсутні очі** – аутизація, астенія.

При промальовуванні **органів слуху** – зацікавленість в інформації, значимість думки оточуючих про себе.

**Рот**, як орган поглинання вказує на «апетит» Неіснуючої тварини, на вираженість тенденції «присвоєння» їжі, а в символічному плані – речей, предметів. **Великий, частовідкритий рот** вказує на балакучість суб'єкта. **Вискалені зуби, відкритий, затушований рот, висунутий, роздвоєний язик / жало /** – ознака вербальної агресивності, уїдливості висловлювань. **Наявність зубів** на малюнку – показник вербальної агресії, людина захищається від нападок, критики часто грубістю. **Рот щілеподібний, у вигляді літери «О», відкритий як для крику** – ознака утрудненого спілкування, тривожності, потреби в допомозі, схильність до висловлення скарг.

Якщо сильно **промальовані губи** – чуттєвість.

**Округлий рот** символізує тривожність.

**Довгий ніс** – прагнення розширювати свої можливості.

**Обмеженість кількості і розмірів органів чуття (їх повна відсутність)** – інтровертованість, зосередженість на собі. Шизоїдні тенденції.

**З'єднання тулуба і голови** – показник надійності, захищеності або незахищеності /при тонкій шії/. **Довга шия** може трактуватися і як прагнення до розширення своїх можливостей – так само як і ніс. **Наявність** на малюнку **рогів** говорить про агресію, захист. Особливо, якщо вони



присутні разом з іншими агресивними елементами (**нігті, голки, щетина**). **Пір'**ясвідчить про деяку демонстративність. **Шерсть, грива, зачіска** вказують на чуттєвість.

**Різноманітність кінцівок** – прояв творчої активності, їх химерне поєднання – оригінальність мислення, вільнодумство. **Ретельне з'єднання з тулубом** – ґрунтовність і продуманість поведінки.

**Крила:** мрійливість, прагнення піти від повсякденної рутини, пошук себе.

**Ноги (або елементи, які їх замінюють).** Якщо **основа міцна**, стійка, вона скаже психологу про ґрунтовність, раціональність, виваженість її власника. Якщо ж **ніжки маленькі або тонкі** – можлива поверховість суджень, часто імпульсивність, легковажність.

**Відсутність ніг, їх недостатня кількість або явна слабкість** на малюнку – низька побутова орієнтація, пасивність або невмілість у соціальних відносинах.

Особливо **великі (товсті) ноги або їх надмірна кількість** – потреба в опорі, відчуття своєї недостатньої вмілості в соціальних відносинах. Варто звернути увагу на **кріплення ніг до корпусу**, якщо промальовування недбале, **слабке** – малий контроль за своїми рішеннями і зробленими висновками. Якщо **кінцівки основи однотипні і односпрямовані** – для людини характерні конформізм, банальність.

Якщо в малюнку неіснуючої тварини присутні **багато різноманітних несучих деталей**, то такій людині властиві творче начало, самостійність у судженнях і установах.

**Хвіст:** висловлює ставлення до себе, своїх дій /направлений вправо/ або думок /вліво/. **Піднятий вгору** пишний хвіст – бадьорість, впевненість; **опущений вниз «падаючий»** – невпевненість, виснаженість. **Довгий, звивистий, роздвоєний хвіст** – амбівалентність самооцінки, внутрішній конфлікт.

**Товстий хвіст** – висока значимість сексуальної сфери.

**Контур тварини**

**Гострі кути, штрихування** – агресивний захист, досить великий страх і тривога, якщо є обведення ліній по контуру (подвійна лінія) – підозрілість і острах.

Грає роль і **«напрямок» захисту**. **Вгору** – значить, людина захищається від вищестоящих людей (вчителів, начальників, строгих батьків). **Вниз** – від невизнання однолітків, насмішок, страх осуду.

**Напрямок захисних елементів в різні боки** скаже про готовність до захисту в будь-якій ситуації, хронічну настороженість.

### **Загальні доповнення**

Енергія досліджуваного залежить від кількості зображених деталей, **якщо тільки необхідні деталі** – економія витрат енергії, схильність до астенії, хронічні захворювання. **Якщо промальовано багато різних деталей** (крила, пір'я, бантики, ще одні ноги або лапи, кучері, квіти і різні інші прикрашаючі деталі) це говорить про впевненість в собі, про високий рівень енергії, яку людина вміє розподіляти в різні сфери діяльності. **Натиск на олівець** теж важливий, якщо людина **сильно продавлює папір** – велика тривожність. **Якщо тільки один елемент малюнка різко продавлений** – це скаже, на що саме більше всього спрямована тривога, негативні емоції.

**Сексуальна атрибутика** на малюнку неіснуючої тварини говорить про проблему в сексуальній сфері, неможливості налагодити контакт з протилежною статтю. Слід звернути увагу також на акцентування сексуальних ознак – **вимені, сосків, грудей у людиноподібної фігури та ін.** Це може означати фіксацію на проблемі сексу.

**Прикраси: візерунок на шкірі, хвіст павича, вії** – демонстративність.

**Рани, шрами** – невротичний стан, іноді психічне захворювання.

**Внутрішні органи, анатомічні деталі, кровоносні судини** – іпохондрія, невротичний стан, іноді психічне захворювання.

Ступінь **агресивності** виражена кількістю, розташуванням і характером кутів у малюнку, незалежно від їх зв'язку з тією чи іншою деталлю зображення. Особливо вагомі в цьому відношенні прямі символи агресії – пазурі, зуби, дзьоби.

**Луска, панцир** – потреба в захисті, боязнь агресії.

**Голки, шипи і т.п.** – захисна агресія.

**Гострі роги, кігті, ікла** (вилазять з рота), гострі нарости – агресивність.

**Зброя, ріжуче, колюче або рубаюче знаряддя** – агресивність.

**Акцентування органів виділення** (задній прохід, дефекація) вказує на нехтування нормами поведінки, схильність до хуліганських дій.

**Назва – просто звуки, без осмислення** повідають про деяку поверховність, легковажність; **слова з латинськими закінченнями, наукові** вказують на пріоритетність розуму, широкої ерудиції для людини і про демонстрацію переваги розуму; **повторювані звукові елементи** – про інфантильність; **надзвичайно довга назва** означає схильність до фантазування; **раціональне з'єднання частин слова за змістом** – практичність людини.

#### **Аналіз оповідання**

**Оповідання відповідає малюнку** – показник логічності мислення. **Невідповідність малюнку** – іноді порушення логічного мислення. **Особливо докладний, з ідеалізацією**, вказівкою на красу чи винятковість тварини малюнок – ознака демонстративності; схильність до компенсаторного фантазування.

#### **Місце життя**

**Ізольоване (печера, скелі, інша планета, космос)** – брак спілкування, почуття самотності;

**Згадка про важкість досяжності** (непрохідна гушавина, гори, в яких немає дороги) – боязнь агресії, потреба в захисті;

**Екзотичне** (острів Мадагаскар, зачарований ліс) – демонстративність; **Емоційно неприємне** (болото, бруд) – невротичний стан; низька соціалізованість; іноді психічне захворювання.

#### **Харчування**

**Явно неїстівні речі** (каміння, скло, метал) – низька соціалізованість, порушення спілкування;

**Особливо великі об'єкти** (гори, дерева, будинки) або твердження про те, щотварина їсть все – імпульсивність; низька соціалізованість;

**Люди** – негативізм; асоціальність або антисоціальність; агресивність;

**Докладний опис поїдання жертв** – агресивність;

**Емоційно неприємна їжа** (черв'яки, бруд, слиз) – невротичний стан; іноді психічне захворювання;

**Кров, окремі частини та органи живих істот** (серце, мозок) – невротична агресія;

**Не харчується нічим або харчується повітрям, енергією** – інтровертованість; іноді шизоїдність.

**Улюблене заняття або тим чим зазвичай займається тварина**

**Грає, гуляє, розважається** – пряма проекція своїх бажань;

**Постійно зайнята пошуками їжі** – відчуття труднощів і одноманітності життя;

**Ламасє дерева, топче будинки** – негативізм; асоціальність або антисоціальність; агресивність; іноді психічне захворювання;

**Багато спить** – втома; астеничний стан.

**Друзі**

**Відсутні** – почуття самотності;

**Всі оточуючі, без конкретизації** – висока незадоволена потреба в спілкуванні;

**Злі, агресивні персонажі** (акули, крокодили, дракони) – негативізм; асоціальність або антисоціальність; агресивність.

**Вороги**

**Дуже багато або повна відсутність** – боязнь агресії.

**Всі оточуючі** – негативізм; асоціальність або антисоціальність.

**Опис способів захисту від небезпеки, вказівка на гігантський її розмір** – тривожність, боязнь агресії.

**Особливо довгий перелік страхів;** страхи, нетипові для тварин (темрява, смерть, комахи) – страхи, невротичний стан.

**Тема розмноження** – значимість сексуальної сфери.

**Безстатеві форми розмноження** – напружене, внутрішньо конфліктне ставлення до сексуальної сфери.

**Бажання тварини**

**Мати друзів** – брак спілкування.

**Не мати ворогів** – боязнь агресії; іноді настороженість, підозрілість.

**Щоб його не боялися** – боязнь агресії.

**Стати звичайною твариною, стати людиною** – емоційний дискомфорт, пов'язаний з відчуттям своєї відмінності від оточуючих;

**Стати більшим за розміром** – відчуття своєї малої значимості; боязнь агресії, потреба в захисті.

**Інтерпретація додаткових завдань**

**Найбільш зла і найстрашніша тварина** порівняно зі звичайною

Неіснуючою твариною

**Позбавлене ознак агресивності** – прагнення приховати свої агресивні тенденції, іноді повна відсутність агресивності.

**З ознак агресивності присутні тільки зуби** – схильність до вербальної агресії: грубості, крику, погроз.

**Особливо виражена агресивна символіка:** гострі роги, зброя – висока агресивність.

**Те ж, в поєднанні з ознаками високої тривожності:** штрихуванням малюнка, численними виправленнями – невротична агресія як реакція на відчуття емоційного дискомфорту.

**Голки, шипи та інші оборонні засоби** – боязнь нападу і схильність до захисної агресії.

**Великі очі з радужкою замальованою чорним** – боязнь агресії.

**Розпад форми, поява невротичних ознак:** зображення внутрішніх органів, кровоносних судин – низька стійкість до стресу, невротична реакція на стрес; іноді психічне захворювання.

**Асоціальна символіка: сигарета, чарка, тварина у вигляді чорта або баби-яги** – негативістичні, іноді психопатичні або психопатоподібні реакції на конфліктну ситуацію, загрозу агресії, стресову ситуацію.  
**Чітка впевнена лінія** – висока опірність стресу, здатність ефективно діяти в стресових ситуаціях.

**Щаслива тварина** в порівнянні зі звичайною

**Завжди забезпечена їжею** – висока значимість матеріальних цінностей; відчуття побутового неблагополуччя; уявлення про ненадійність свого матеріального становища.

**Захищена від будь-яких ворогів або не має ворогів** – боязнь агресії; іноді насторожене ставлення до оточуючих.

**Якщо здатна жити усюди** (на землі, у воді, в повітрі) – висока цінність свободи; прагнення до незалежності, самостійності.

**Живе вічно або дуже довго** – іпохондричні тенденції; іноді страх хвороби, смерті.

**Має багато друзів** – висока цінність спілкування; незадоволена потреба в спілкуванні.

**Її всі люблять** – висока цінність емоційних зв'язків.

**Доставляє радість іншим** – висока цінність спілкування; іноді гіперсоціальність; прагнення справити хороше враження на психолога.

**Красива, розумна** – висока цінність відповідних якостей; сумнів у наявності цих якостей у себе.

**Щаслива без певного приводу (просто так)** – низький рівень розуміння себе, труднощі в усвідомленні своїх емоційних станів; іноді схильність до зниження настрою.

**Нещасна тварина** в порівнянні зі звичайною

**Розмір сильно зменшений** – приховані депресивні тенденції; схильність до депресивної реакції на несприятливу ситуацію.

**Ознаки тривоги: штрихування, множинні лінії, розпад цілісної форми, поява ліній, що не відносяться до основного зображення** – низька стійкість до

стресу; схильність до сильного підвищення рівня тривоги в несприятливих ситуаціях.

**Штриховка з сильним натиском, темна частин малюнка** – низька стійкість до стресу; схильність до появи високої емоційної напруженості в несприятливих ситуаціях.

**Підкреслений контур** – тенденція до контролю за своїми емоційними станами.

**Живе одна, не має друзів** – почуття самотності, незадоволена потреба в спілкуванні.

**Її ніхто не любить** – незадоволена потреба в емоційному контакті.

**Хворіє, вмирає** – іпохондричні тенденції; депресивні тенденції; іноді страх смерті.

**Погано пристосована до життя:** насилу пересувається, витрачає дуже багато часу на добування їжі – відчуття труднощів життя; низький рівень соціальної адаптації.

**Нещасна тварина без причини** – схильність до зниження настрою; іноді депресивний стан; низький рівень розуміння себе, труднощі в усвідомленні своїх емоційних станів.

**Матеріали для дослідження тривожності за тестом  
«Намалюй свій страх»**

Тип: психодіагностичний проєктивний.

Мета застосування тесту: виявлення наявності дитячих страхів у дітей молодшого шкільного віку.

Завдання: на основі виконання зображення, відповідей на запитання оцінити особливості сприйняття, переживань дитиною своїх страхів. Матеріал для роботи: аркуш білого паперу 20х30, кольорові олівці.

Стимульний матеріал: Дітям було запропоновано на аркушах паперу, кольоровими олівцями намалювати те, що вони найбільше бояться.

Інтерпретація тесту. На підставі особливостей зображення можна визначити:

- а) ступінь розвитку образотворчої культури, примітивність зображення або чіткість і виразність образів; витонченість ліній, емоційну виразність;
- б) особливості обстежуваного під час малювання;
- в) особливості наявності страхів, кількість їх, емоційне самопочуття обстежуваного при малюванні;
- г) особливості сімейних відносин.



## **Матеріали для дослідження тривожності за тестом тривожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)**

### **Шкали: тривожність**

Методика призначена для визначення рівня тривожності дитини молодшого шкільного віку.

Експериментальний матеріал – 14 малюнків, кожний з яких відображає певну типovu для життя молодшого школяра ситуацію.

Кожний малюнок виконано у двох варіантах: для дівчинки (та для хлопчика). Обличчя дитини не вимальоване, а лише контур голови. Кожний малюнок доповнений двома зображеннями дитячої голови, що за розмірами точно відповідає контурам обличчя на малюнку. На одному із двох зображень – усміхнене обличчя, на іншому – сумне.

Малюнки демонструють дитині в чітко визначеному порядку один за одним. Бесіда відбувається в окремій кімнаті. Показуючи дитині малюнок, дослідник дає інструкцію.

### **Інструкція**

1. Гра з молодшими дітьми.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде у дитини: веселий чи сумне? Він (вона) грає з малюками».

2. Дитина і мати з немовлям.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: сумне чи веселе? Він (вона) гуляє зі своєю мамою і малюком».

3. Об'єкт агресії.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: веселе або сумне?»

4. Одягання.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини? Він (вона) одягається».

5. Гра зі старшими дітьми.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: веселе або сумне? Він (вона) грає зі старшими дітьми».

6. Вкладання спати на самоті.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: сумне чи веселе? Він (вона) йде спати».

7. Умивання.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: веселе або сумне? Він (вона) у ванній».

8. Догана.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: веселе або сумне?»

9. Ігнорування.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: сумне чи веселе?».

10. Агресивний напад.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: веселе або сумне?»

11. Збирання іграшок. «Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: веселе або сумне? Він (вона) прибирає іграшки».

12. Ізоляція.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: сумне чи веселе?»

13. Дитина з батьками.

«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: веселе або сумне? Він (вона) зі своїми мамою і татом».

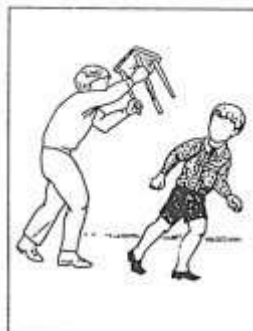
14. Їжа на самоті.

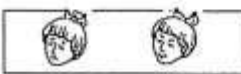
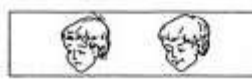
«Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: сумне чи веселе? Він (вона) їсть».

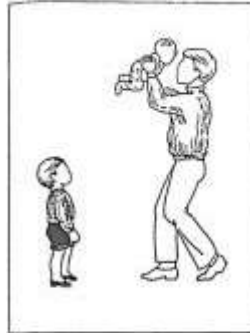
Щоб уникнути персеверативних виборів у дитини в інструкції чергуються визначення обличчя. Додаткові питання дитині не задаються.

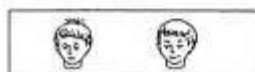
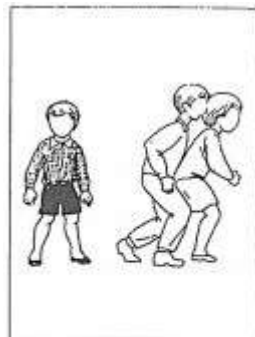
Вибір дитиною відповідного обличчя і словесні висловлювання дитини можна зафіксувати в спеціальному протоколі.

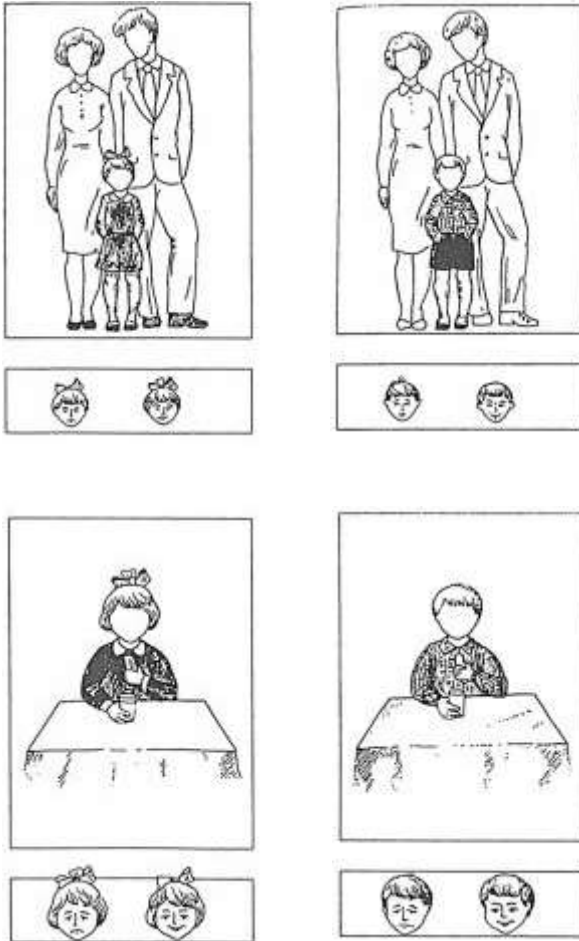
Тест











## Аналіз результатів тесту

### Кількісний аналіз

На підставі даних протоколу обчислюється індекс тривожності дитини (ІТ), що дорівнює процентному відношенню числа емоційно негативних виборів (сумне обличчя) до загального числа малюнків (14):

$$ІТ = (\text{число емоційних негативних виборів} / 14) * 100\%$$

Залежно від рівня індексу тривожності діти підрозділяються на 3 групи:

- високий рівень тривожності (ІТ вище 50%);
- середній рівень тривожності (ІТ від 20 до 50%);
- низький рівень тривожності (ІТ від 0 до 20%).

### Якісний аналіз

Кожна відповідь дитини аналізується окремо. Робляться висновки щодо можливого характеру емоційного досвіду дитини в даній (і подібної їй) ситуації.

Особливо високе проєктивне значення мають малюнки: № 4 («Одягання»), № 6 («Укладання спати на самоті»), № 14 («Їжа на самоті»).

Діти, які роблять в цих ситуаціях негативний емоційний вибір, найімовірніше будуть володіти найвищим індексом тривожності ІТ; діти, що роблять негативні емоційні вибори в ситуаціях, зображених на малюнках: № 2 («Дитина і мати з немовлям»), № 7 («Умивання»), № 9 («Ігнорування») і № 11 («Збирання іграшок»), з більшою ймовірністю будуть мати високий або середнім індексом тривожності ІТ.

Як правило, найбільший рівень тривожності проявляється в ситуаціях, що моделюють стосунки дитина-дитина («Гра з молодшими дітьми», «Об'єкт агресії», «Гра зі старшими дітьми», «Агресивна напад», «Ізоляція»). Значно нижчий рівень тривожності в малюнках, що моделюють стосунки дитина-дорослий («Дитина і мати з немовлям», «Догана», «Ігнорування», «Дитина з батьками»), і в ситуаціях, що моделюють повсякденні дії («Одягання», «Укладання спати на самоті», «Умивання», «Збирання іграшок», «Їжа на самоті»).

### ПРОТОКОЛ

Прізвище та ім'я дитини: \_\_\_\_\_

Вік: \_\_\_\_\_

Клас: \_\_\_\_\_

Дата: \_\_\_\_\_

№ рисунок	Рисунок	Висловлювання дитини	Вибір	
			Веселе обличчя	Сумне обличчя
1	Гра з молодшими дітьми	..... .....	..... .....	..... .....
2	Дитина та мати з немовлям	..... .....	..... .....	..... .....
3	Об'єкт агресії	..... .....	..... .....	..... .....
4	Одягання	..... .....	..... .....	..... .....
5	Гра зі старшими дітьми	..... .....	..... .....	..... .....
6	Вкладання спати на самоті	..... .....	..... .....	..... .....



7	Умивання	..... .....	..... .....	..... .....
8	Докір	..... .....	..... .....	..... .....
9	Ігнорування	..... .....	..... .....	..... .....
10	Агресивний напад	..... .....	..... .....	..... .....
11	Прибирання іграшок	..... .....	..... .....	..... .....
12	Ізоляція	..... .....	..... .....	..... .....
13	Дитина з батьками	..... .....	..... .....	..... .....
14	Їжа на самоті	..... .....	..... .....	..... .....

## Зразки малюнків досліджуваних за методикою «Будинок. Дерево. Людина»



Рис. Л.1 Малюнок учня 3-го класу



Рис. Л.2 Малюнок учня 4-го класу



Рис. Л.3 Малюнок учня 3-го класу



Рис. Л.4 Малюнок учня 2-го класу



Рис. Л.5 Малюнок учня 2-го класу

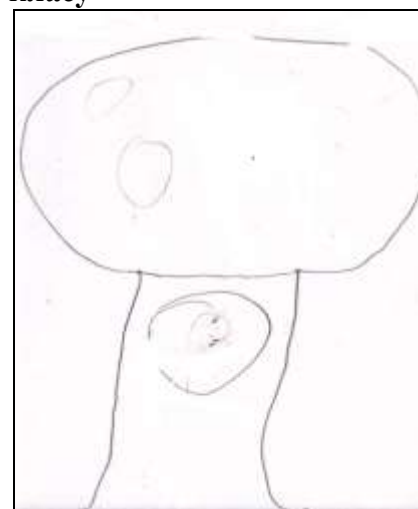


Рис. Л.6 Малюнок учня 1-го класу



Рис. Л.7 Малюнок учня 2-го класу



Рис. Л.8 Малюнок учня 4-го класу

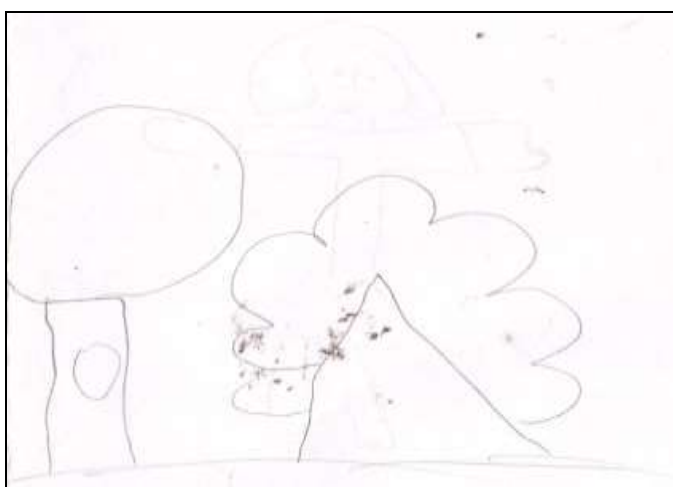


Рис. Л.9 Малюнок учня 1-го класу



Рис. Л.10 Малюнок учня 3-го класу

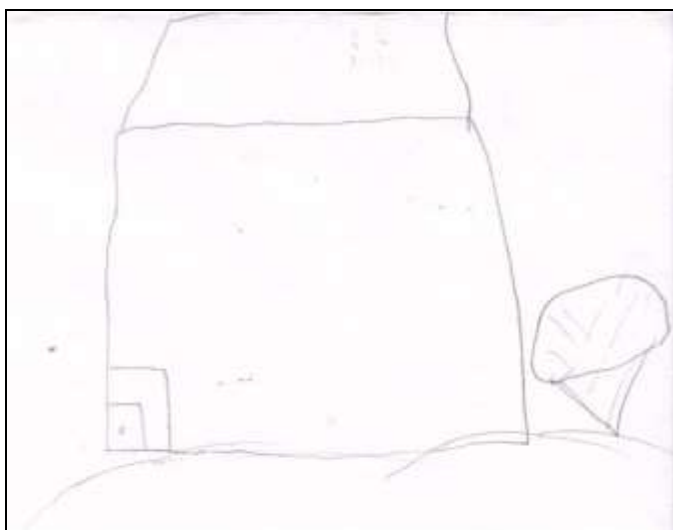


Рис. Л.11 Малюнок учня 2-го класу

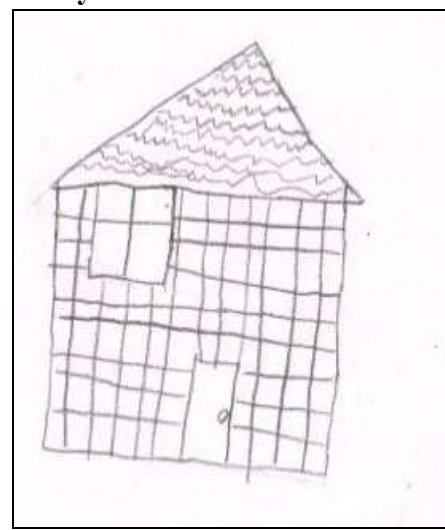


Рис. Л.12 Малюнок учня 3-го класу

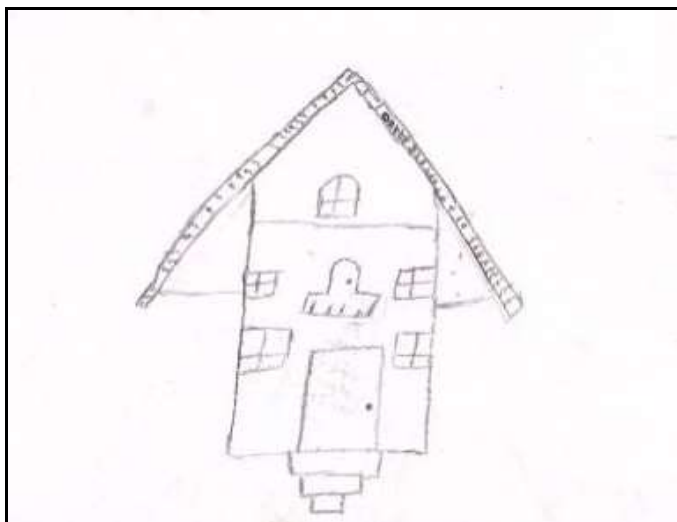


Рис. Л.13 Малюнок учня 4-го класу

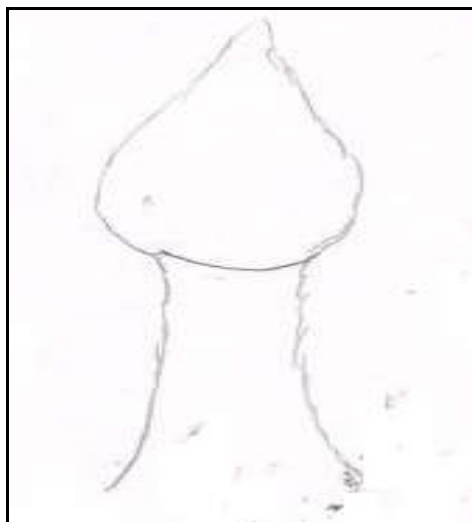


Рис. Л.14 Малюнок учня 1-го класу

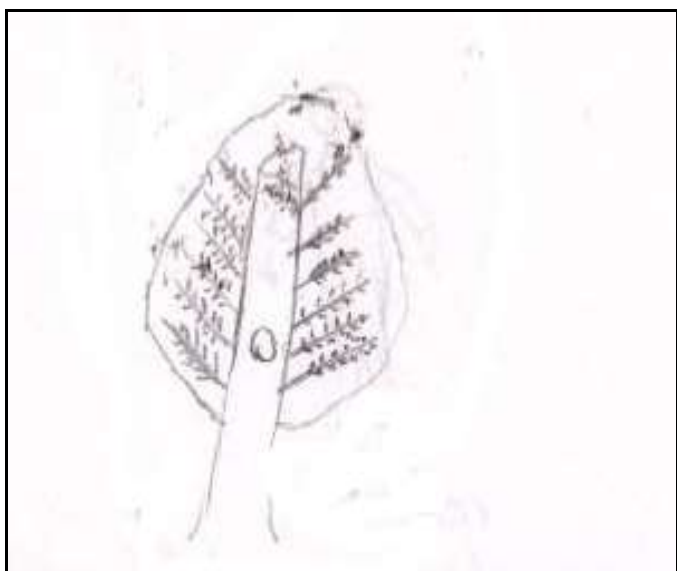


Рис. Л.15 Малюнок учня 2-го класу



Рис. Л.16 Малюнок учня 3-го класу

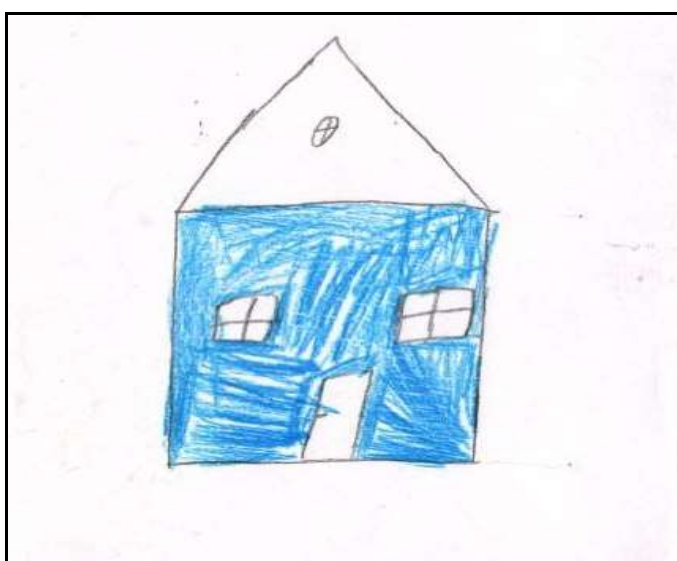


Рис. Л.17 Малюнок учня 2-го класу

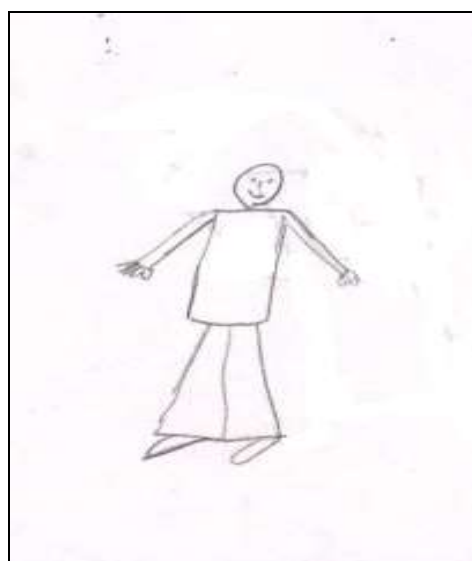


Рис. Л.18 Малюнок учня 3-го класу

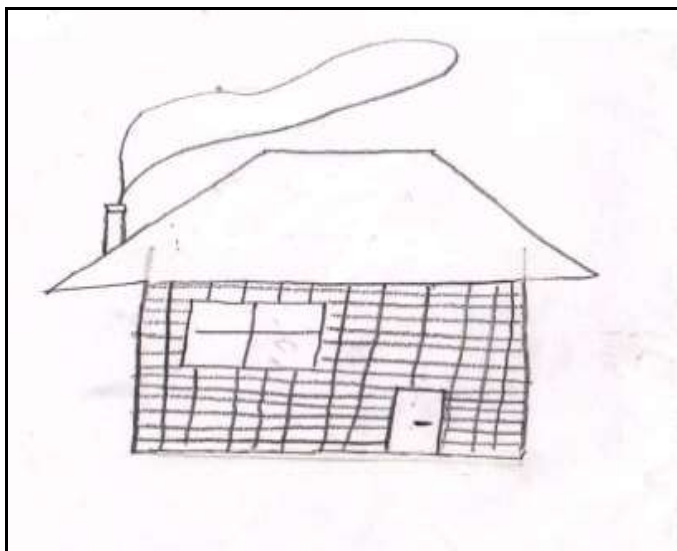


Рис. Л.19 Малюнок учня 4-го класу

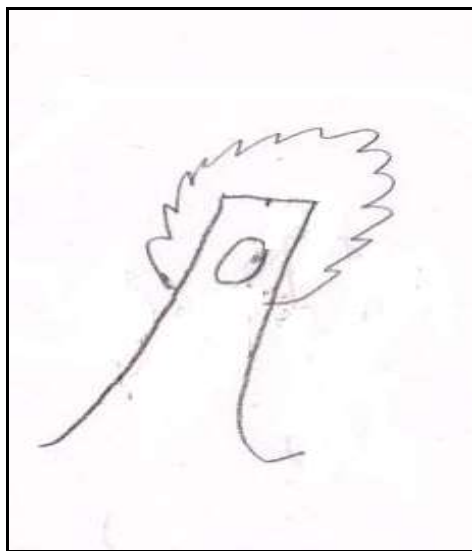


Рис. Л.20 Малюнок учня 2-го класу

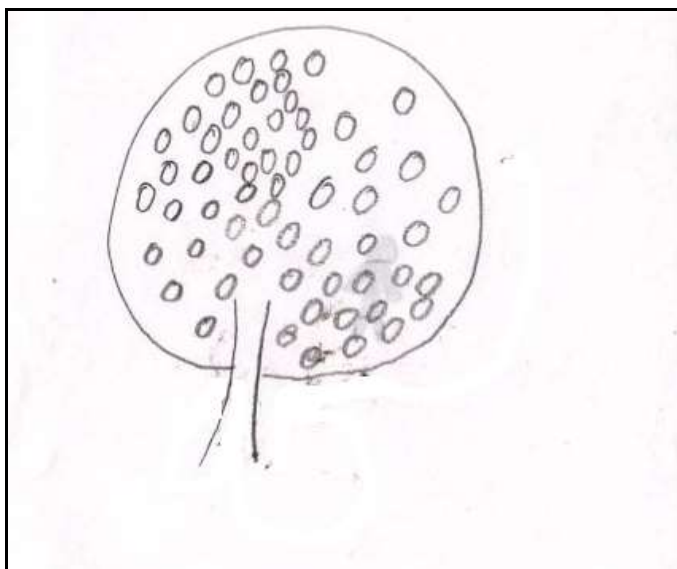


Рис. Л.21 Малюнок учня 2-го класу



Рис. Л.22 Малюнок учня 3-го класу



Рис. Л.23 Малюнок учня 1-го класу



Рис. Л.24 Малюнок учня 4-го класу



Рис. Л.25 Малюнок учня 2-го класу

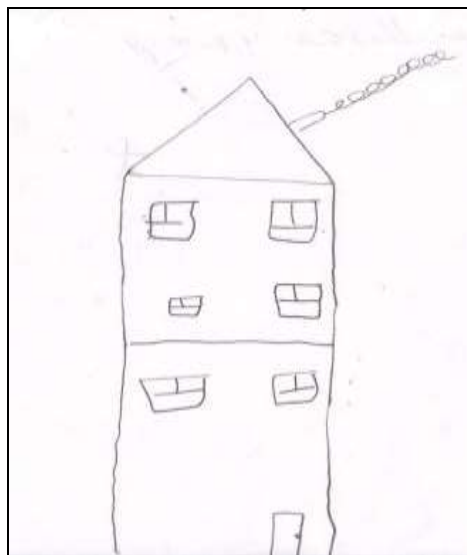


Рис. Л.26 Малюнок учня 1-го класу

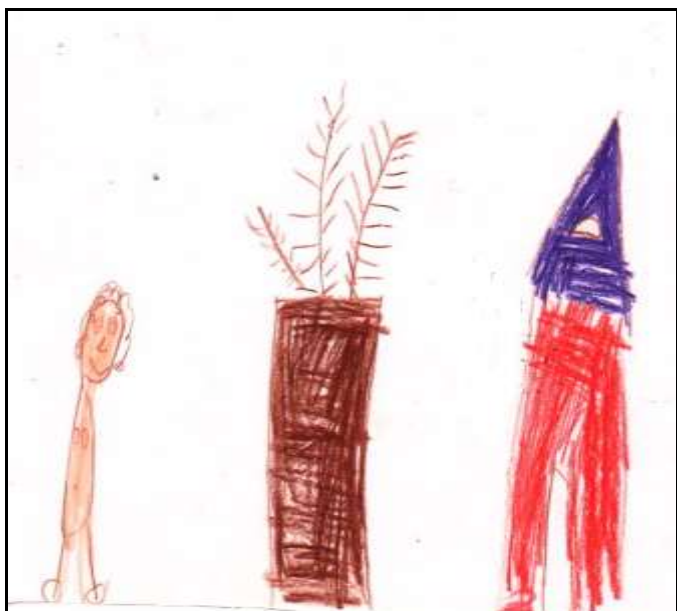


Рис. Л.27 Малюнок учня 2-го класу

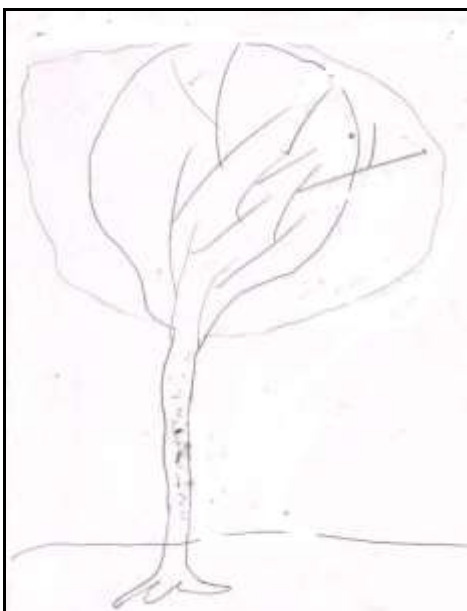


Рис. Л.28 Малюнок учня 1-го класу



Рис. Л.29 Малюнок учня 3-го класу



Рис. Л.30 Малюнок учня 2-го класу



Рис. Л.31 Малюнок учня 1-го класу

класу



Рис. Л.32 Малюнок учня 4-го класу

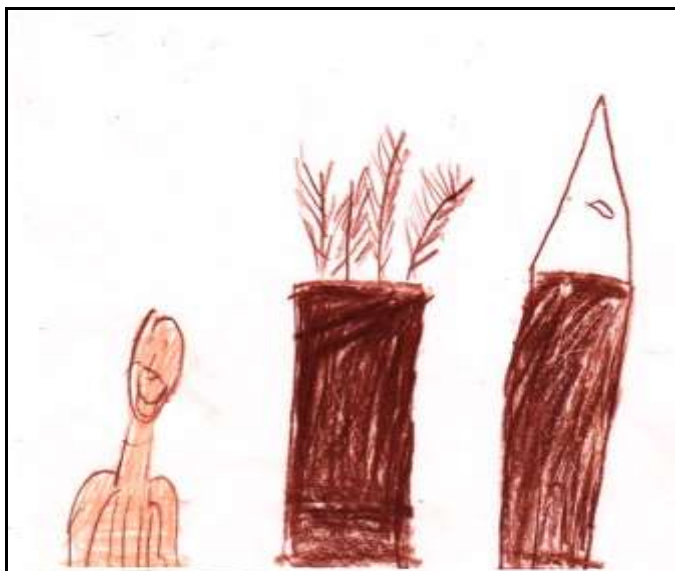


Рис. Л.33 Малюнок учня 2-го класу



Рис. Л.34 Малюнок учня 2-го класу



Рис. Л.35 Малюнок учня 3-го класу



Рис. Л.36 Малюнок учня 1-го класу



Рис. Л.37 Малюнок учня 1-го класу

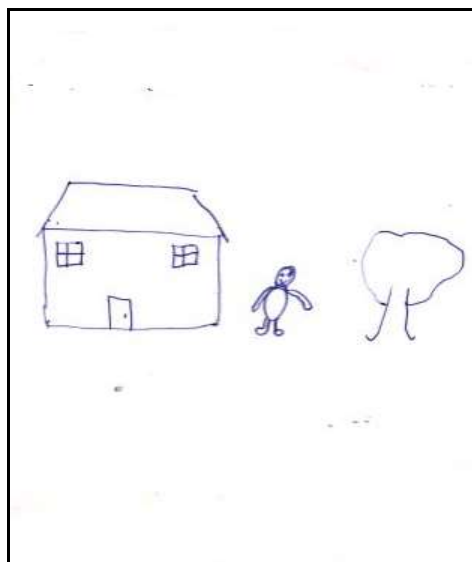


Рис. Л.38 Малюнок учня 2-го класу

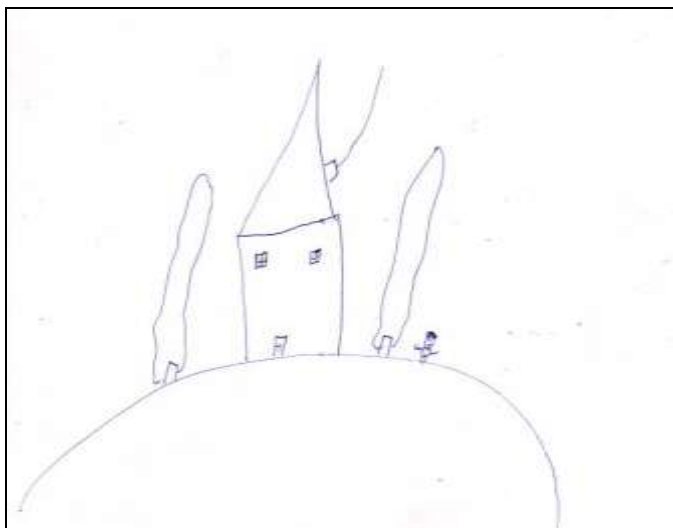


Рис. Л.39 Малюнок учня 1-го класу



Рис. Л.40 Малюнок учня 4-го класу



Рис. Л.41 Малюнок учня 3-го класу



Рис. Л.42 Малюнок учня 2-го класу

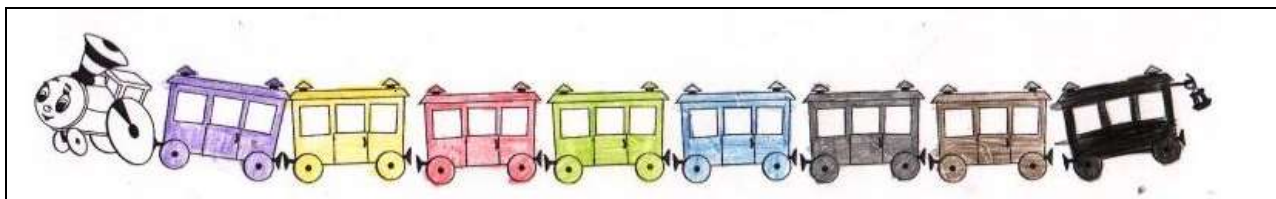
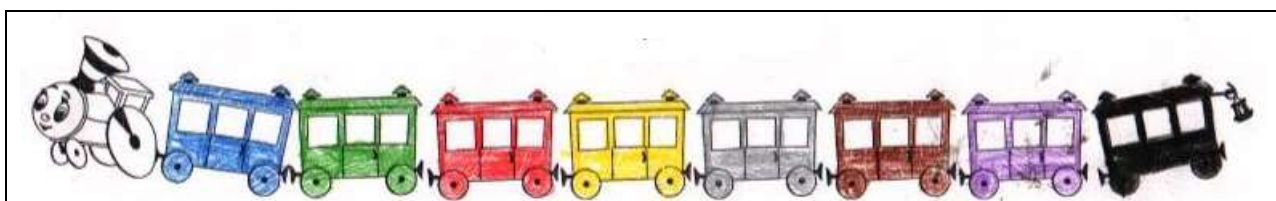




Рис. Л.43 Малюнок учня 3-го класу



Рис. Л.44 Малюнок учня 1-го класу

**Зразки малюнків досліджуваних за методикою «Паровозик»****Рис. М.1 Малюнок учня 1-го класу****Рис. М.2 Малюнок учня 1-го класу****Рис. М.3 Малюнок учня 1-го класу****Рис. М.4 Малюнок учня 1-го класу****Рис. М.5 Малюнок учня 1-го класу**

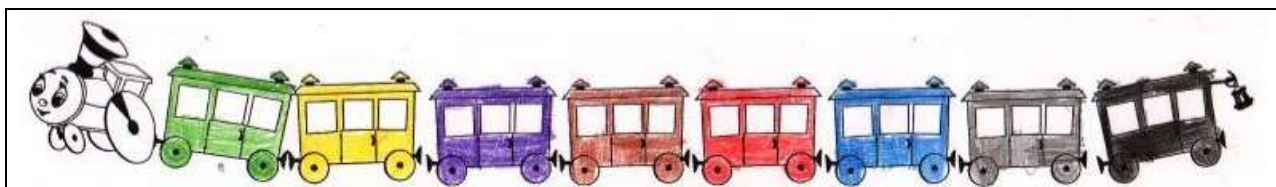


Рис. М.6 Малюнок учня 2-го класу

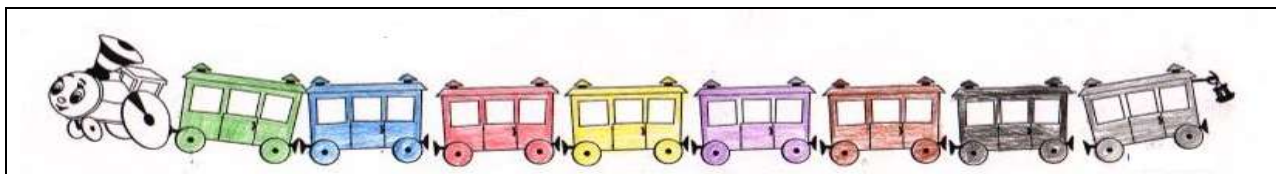


Рис. М.7 Малюнок учня 2-го класу



Рис. М.8 Малюнок учня 2-го класу

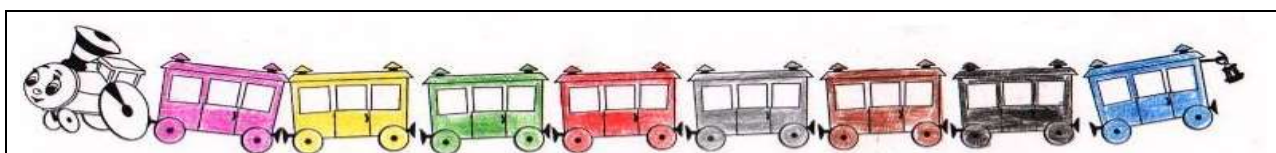


Рис. М.9 Малюнок учня 2-го класу

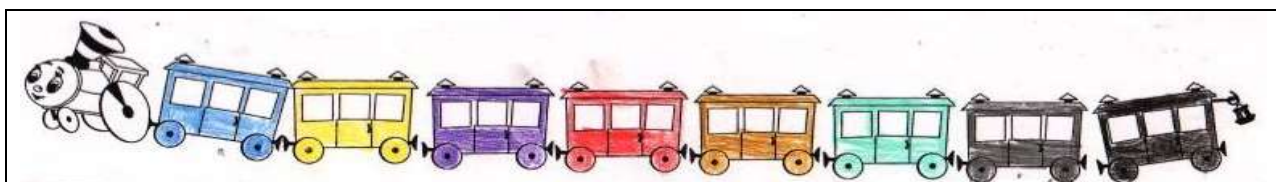


Рис. М.10 Малюнок учня 3-го класу

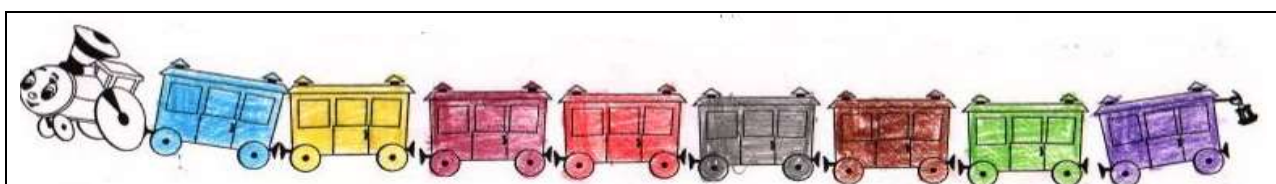


Рис. М.11 Малюнок учня 3-го класу

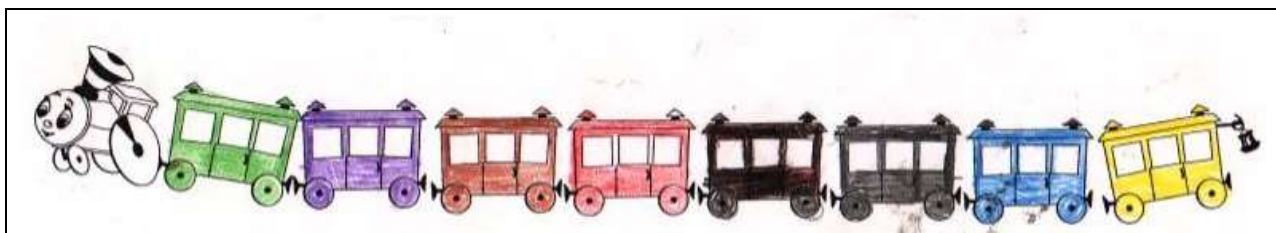


Рис. М.12 Малюнок учня 3-го класу



Рис. М.14 Малюнок учня 3-го класу

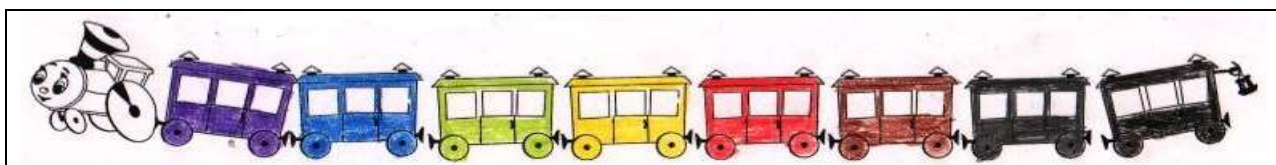


Рис. М.15 Малюнок учня 4-го класу

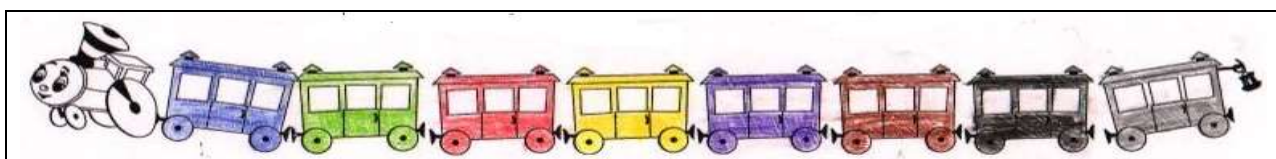


Рис. М.16 Малюнок учня 4-го класу

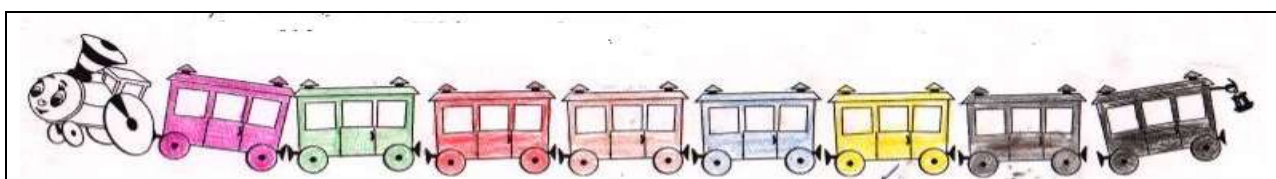


Рис. М.17 Малюнок учня 4-го класу



Рис. М.18 Малюнок учня 4-го класу

## Зразки малюнків досліджуваних за методикою «Неіснуюча тварина»



Рис. Н.1 Малюнок учня 2-го класу



Рис. Н.2 Малюнок учня 3-го класу



Рис. Н.3 Малюнок учня 1-го класу



Рис. Н.4 Малюнок учня 4-го класу



Рис. Н.5 Малюнок учня 2-го класу



Рис. Н.6 Малюнок учня 1-го класу

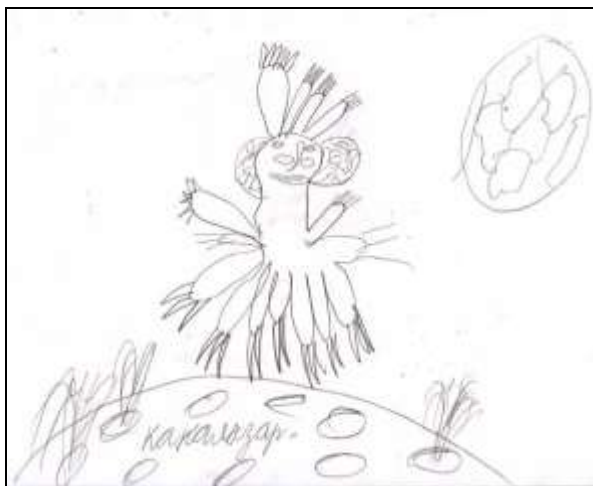


Рис. Н.7 Малюнок учня 3-го класу



Рис. Н.8 Малюнок учня 4-го класу



Рис. Н.9 Малюнок учня 2-го класу

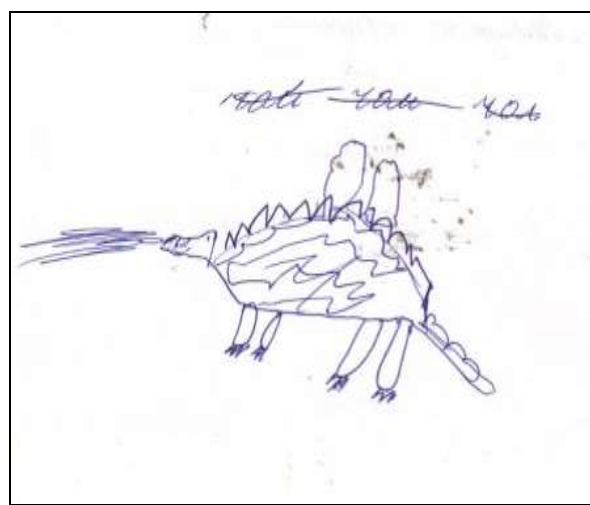


Рис. Н.10 Малюнок учня 1-го класу

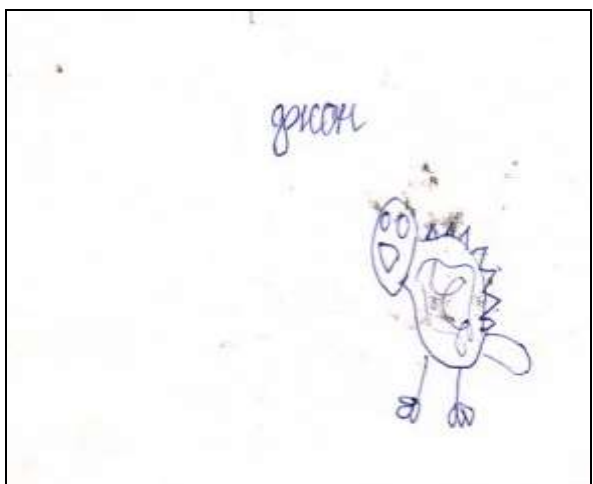


Рис. Н.11 Малюнок учня 2-го класу



Рис. Н.12 Малюнок учня 4-го класу



Рис. Н.13 Малюнок учня 1-го класу

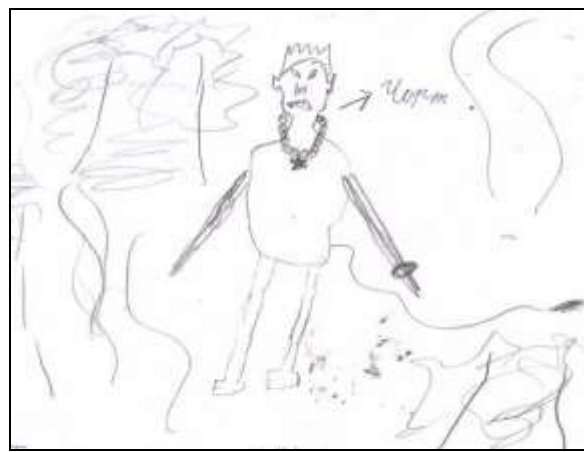


Рис. Н.14 Малюнок учня 4-го класу



Рис. Н.15 Малюнок учня 2-го класу

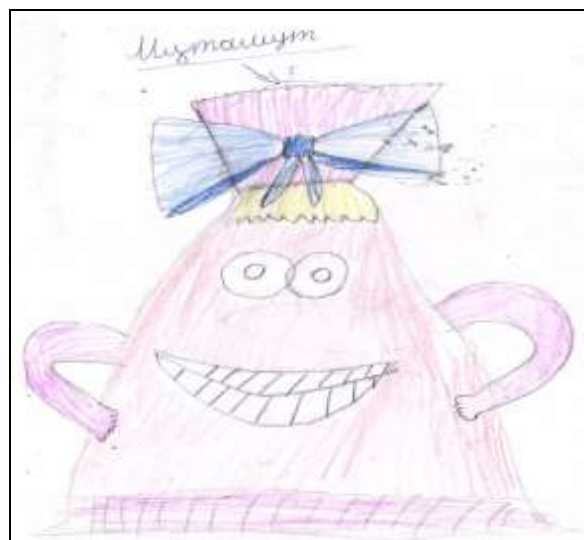


Рис. Н.16 Малюнок учня 4-го класу



Рис. Н.17 Малюнок учня 4-го класу

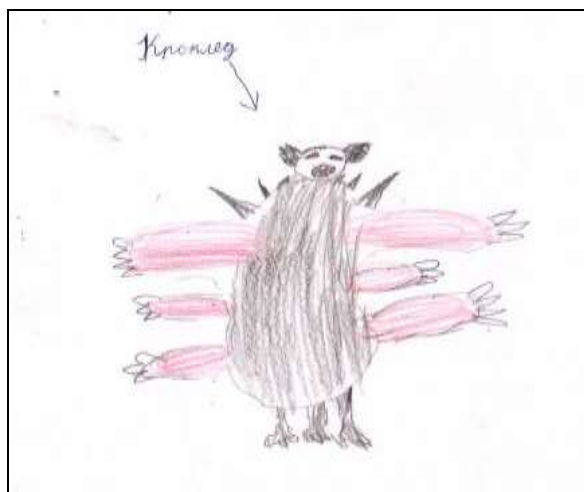


Рис. Н.18 Малюнок учня 3-го класу

## Зразки малюнків досліджуваних за методикою «Кактус»

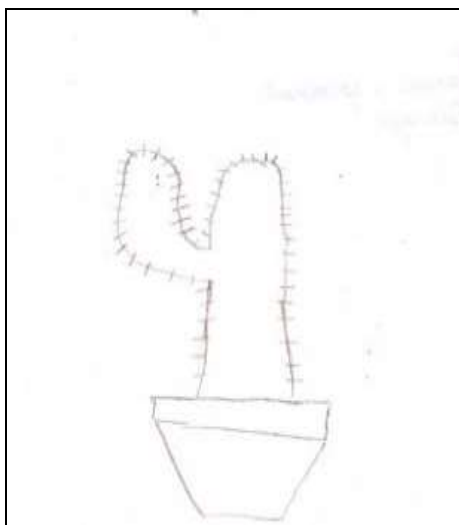


Рис. П.1 Малюнок учня 1-го класу



Рис. П.2 Малюнок учня 3-го класу



Рис. П.3 Малюнок учня 4-го класу

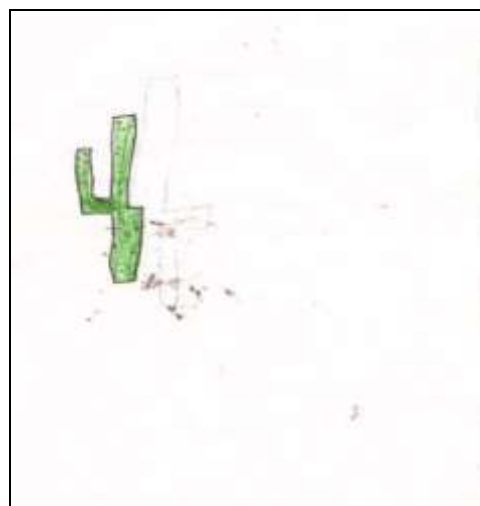


Рис. П.4 Малюнок учня 2-го класу



Рис. П.5 Малюнок учня 3-го класу

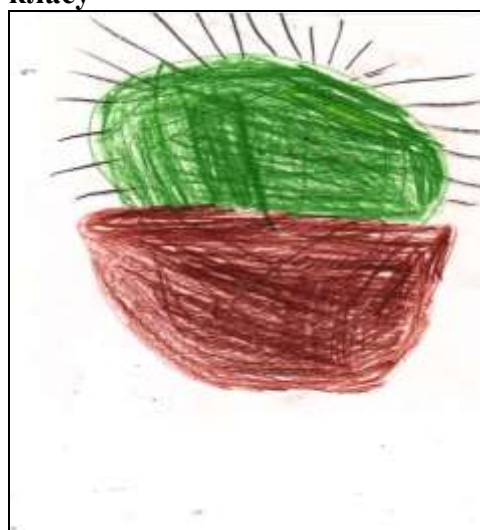


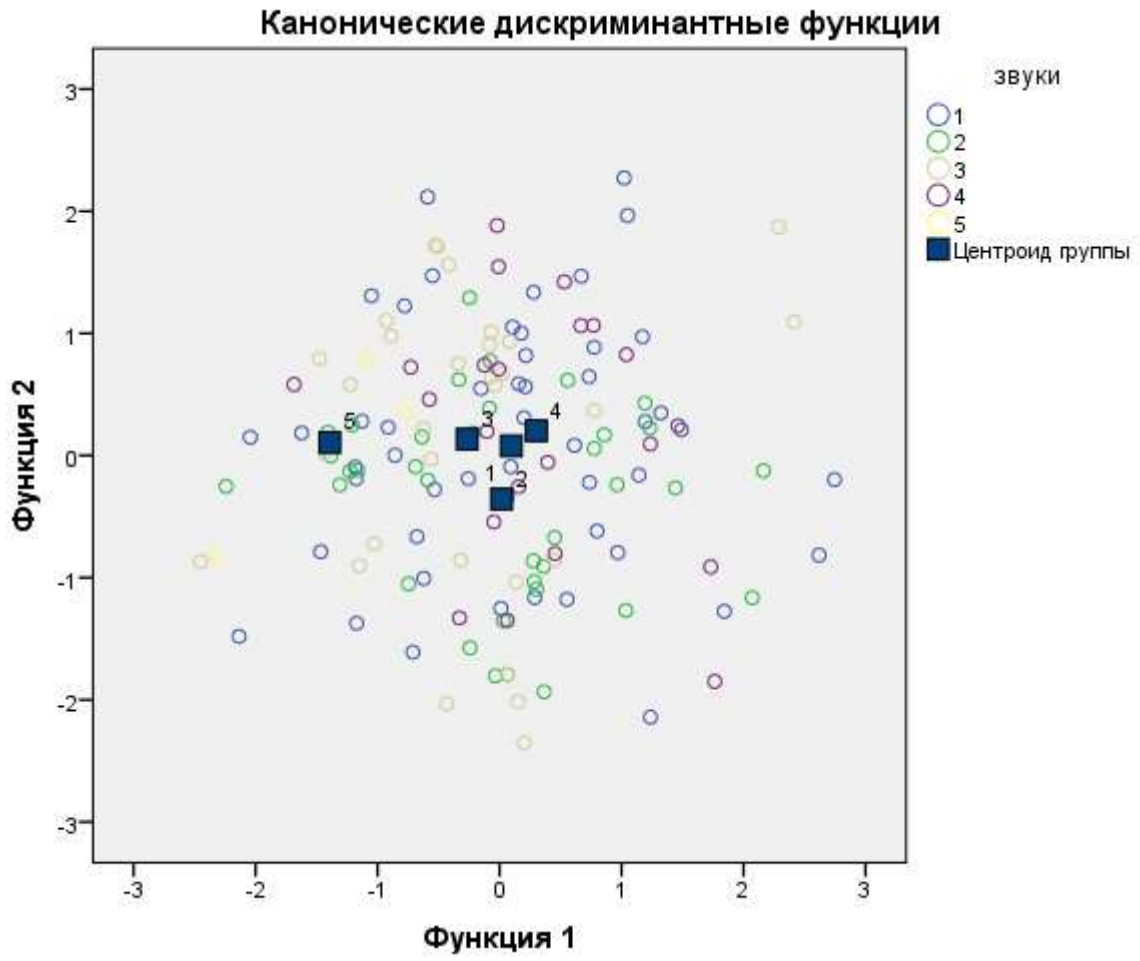
Рис. П.6 Малюнок учня 4-го класу



### Показники канонічних функцій дискримінантного аналізу

Функція	Власні значення			Канонічна кореляція	Р-рівень
	Власні значення	% дисперсії	сумарний %		
1	,076 <sup>a</sup>	50,2	50,2	,266	0,004
2	,046 <sup>a</sup>	30,7	80,9	,211	0,002
3	,024 <sup>a</sup>	15,7	96,6	,152	0,595
4	,005 <sup>a</sup>	3,4	100,0	,072	0,701

### Графік канонічних дискримінантних функцій



## Показники структурних коефіцієнтів канонічних функцій

### Матриця структури

	Функція			
	1	2	3	4
функціональна	,648*	-,080	-,460	-,245
СМАС	-,428	,573*	-,275	-,533
домагання	,060	,291	-,597*	,342
спілкування	-,259	,092	,323*	,270
паравозик	,542	,056	,297	,758*
впевненість	,288	,326	,207	-,739*
мовлення <sup>b</sup>	,068	-,327	-,275	,476*

### Бланк анкети для педагогів і батьків на виявлення тривожної дитини

№	Дитина	Так	Ні
1	Не може довго працювати не втомлюючись		
2	Їй важко зосередитися на чомусь		
3	Будь-яке завдання викликає зайве занепокоєння		
4	Під час виконання завдання дуже напружена, скута		
5	Ніяковіє частіше за інших		
6	Часто говорить про можливі неприємності		
7	Як правило, червоніє в незнайомій обстановці		
8	Скаржиться, що сняться страшні сни		
9	Руки зазвичай холодні і вологі		
10	Нерідко буває розлад шлунку		
11	Сильно потіє, коли хвилюється		
12	Не володіє хорошим апетитом		
13	Спить неспокійно, засинає важко		
14	Полохлива, багато що викликає у неї страх		
15	Зазвичай неспокійна, легко засмучується		
16	Часто не може стримати сльози		
17	Погано переносить очікування		
18	Не любить братися за нову справу		

19	Не впевнена у собі, у своїх силах		
20	Боїться стикатися з труднощами		

Підсумуйте кількість відповідей «так», щоб отримати загальний бал тривожності.

Висока тривожність - 15-20 балів.

Середня тривожність - 7-14 балів.

Низька тривожність - 1-6 балів.