МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

МАРТИНЕНКО Ірина Володимирівна

УДК: 159.923.33-056.264-053.4(043.3)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

19.00.08 – спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Науковий консультант:
доктор педагогічних наук,
професор, почесний член
Національної академії
педагогічних наук України
Шеремет Марія Купріянівна

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....6

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ.....19

1.1. Комунікативна діяльність як предмет психологічних досліджень.....19

1.2. Проблема розвитку комунікативних засобів у психології.....29

1.3. Особистісно-орієнтований аспект становлення комунікативної діяльності індивіда.....45

1.4. Структурно-функціональна модель комунікативної діяльності 59

Висновки до першого розділу.....73

РОЗДІЛ ІІ. ОНТОГЕНЕТИЧНІ ТА ДИЗОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 78

2.1.Особливості становлення комунікативної діяльності в дитячому віці.....78

2.2. Проблема комунікативного розвитку дітей із системними порушеннями мовлення в спеціальних медико-психолого-педагогічних дослідженнях.....90

2.3. Становлення комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення первинного ґенезу.....103

Висновки до другого розділу.....116

РОЗДІЛ ІІІ. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....120

3.1. Вихідні теоретико-методологічні положення емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення.....120

3.2. Методика емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.....143

Висновки до третього розділу.....157

РОЗДІЛ IV. ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....161

4.1. Особливості комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку в умовах дошкільного закладу.....161

4.2. Характеристика комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення в сім'ї.....169

4.3. Стан сформованості комунікативних вмінь та засобів у дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.....178

4.4. Комунікативний арсенал особистості дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, як чинник ефективності їхньої комунікативної діяльності.....204

4.5. Типологія комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку.....218

4.6. Чинники комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.....226

Висновки до четвертого розділу.....238

V. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....245

5.1. Сучасні підходи до формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення…….....……245

5.2. Психологічні засади формування комунікативної діяльності у дітей із системними порушеннями мовлення.....255

5.3. Психокорекційна система формування комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення…….....……290

5.4. Комунікативний тренінг у структурі психокорекційного впливу на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.....318

5.5. Аналіз ефективності психокорекційної системи формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.....328

Висновки до п’ятого розділу.....346

ВИСНОВКИ **352**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ **360**

ДОДАТКИ **419**

Перелік умовних позначень

СПМ – системні порушення мовлення;

НМР – нормальний мовленнєвий розвиток;

ЗНМ – загальний недорозвиток мовлення;

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад;

КД – комунікативна діяльність;

ПС – психокорекційна система;

БДЛ – «Будинок – дерево – людина»;

СОКД – структурно організована комунікативна діяльність;

ССККД – сформованість структурних компонентів комунікативної діяльності;

СТФ – системотворний фактор;

ВНД – вища нервова діяльність;

ЕГ – експериментальна група;

КГ – контрольна група.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Пріоритетні тенденції реформування вітчизняної системи спеціальної освіти зумовлюють пошуки ефективних шляхів включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в освітнє середовище, їхню соціалізацію, провідні механізми яких забезпечує комунікативна діяльність.

Теоретичні й прикладні аспекти соціо- та психогенезу комунікативної діяльності представлені у низці вітчизняних і зарубіжних досліджень з позицій діяльнісного (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, М. І. Лісіна, Б. Ф. Ломов, О. І. Проскурняк, С. Л. Рубінштейн, В. М. Синьов, О. О. Смірнова, Л. І. Фомічова), особистісно-орієнтованого підходів (І. Д. Бех, О. О. Бодальов, Л. І. Божович, Г. С. Костюк, В. О. Лабунська, С. Д. Максименко, Р. О. Максимова, Г. Г. Самохвалова), теорії комунікації (C. Shannon, W. Weaver, W. Schramm, D. Berlo, D. Barnlund, B. Luskin, R. Craig, R. Lanham, K. Miller, S. Littlejohn, K. Foss), психолінгвістики (І. М. Горєлов, Т. М. Ушакова, М. К. Шеремет) та соціології (Г. М. Андрєєва, І. С. Кон). Маючи різні погляди на зміст поняття «комунікативна діяльність», дослідники одностайні в тому, що це – структурно організована система актів, послідовно розгорнутих у відповідності з метою і програмою, основні дії якої реалізуються комунікативними вміннями та засобами, а ефективність визначається мотивацією та впливовістю особистісних рис, які утворюють комунікативний арсенал особистості.

Ефективна комунікативна діяльність є однією з провідних умов розвитку дитини, найважливішим чинником формування її особистості, що детерміновано засвоєнням досвіду у процесі взаємодії з референтними дорослими та однолітками (І. Д. Бех, А. М. Богуш, О. В. Запорожець, О. Л. Кононко, Т. І. Піроженко, Ю. О. Приходько, С. Л. Рубінштейн, О. О. Смірнова). Водночас, на труднощі комунікативної взаємодії з навколишніми як специфічну закономірність психічного розвитку осіб із

різними психофізичними порушеннями вказують Л. С. Виготський, В. І. Лубовський, В. М. Синьов, Л. І. Фомічова, Л. М. Шипіцина.

У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях питання розвитку комунікативної діяльності дітей різних нозологічних категорій було предметом численних наукових досліджень (О. К. Агавелян, І. О. Амбрукайтіс, С. К. Амірової, Д. І. Аугене, Т. Г. Богданової, Д. І. Бойкова, К. О. Глушенко, М. Заорської, Н. С. Кожанової, О. О. Кошелєвої, Г. В. Кузнєцової, Е. І. Леонгард, А. В. Мамаєвої, Н. В. Мжельської, С. А. Покутнєвої, О. Г. Самсонової, І. О. Сасіної, Є. П. Синьової, С. Д. Тарських, Л. І. Фомічової, О. Хохлової, Л. Б. Халілової, Л. О. Ханзерук, Н. Н. Школьнікової, М. І. Шишкової та ін.). Вчені констатують схожі тенденції у становленні комунікативної діяльності дітей із відхиленнями у розвитку: порушення вербального спілкування, бідність мотиваційних його засад, недостатнє оволодіння комунікативними уміннями, комунікативну пасивність. Однотипність описаних розладів зумовлена комунікативним механізмом виникнення вторинних відхилень у структурі дизонтогенезу (В. М. Сорокін, Л. М. Шипіцина), який часто призводить до деформації соціальної ситуації розвитку дітей із різними психофізичними порушеннями.

У дослідженнях мовленнєвих порушень проблема розвитку комунікативної діяльності розглядалась дотично в контексті мовленнєвої діяльності (С. Ю. Конопляста, Р. Є. Левіна, Н. В. Манько, О. Г. Приходько, Є. Ф. Соботович, В. В.Тарасун, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, С. М. Шаховська, М. К. Шеремет, E. Bates, D. Bishop, G. Conti-Ramsden, M. Joanisse, M. Seidenberg, M. Rice); у процесі вивчення загальнофункціональних механізмів діяльності спілкування (Л. Є. Андрусишин, О. М. Мастюкова, Н. Я. Семаго, Т. А. Фотекова), її мотиваційних засад (О. Є. Грибова); в аспекті аналізу невербальних комунікативних дій (О. Л. Леханова, К. В. Якуніна); діалогічної взаємодії в ігровій діяльності (Л. Г. Соловйова, В. В. Коржевіна); в ході вивчення особистісних рис цих дітей (С. М. Валявко, В. О. Калягін, В. І. Селіверстов, Г. Ф. Юсупова). Комунікативну дезадаптацію вчені називають

специфічною закономірністю розвитку дітей із мовленнєвим недорозвитком (Т. М. Волковська, В. О. Калягін, О. М. Корнєв, Т. С. Овчиннікова, B. Brinton, M. Fujiki, E. Sonnenberg, K. Durkin) і зазначають про незрілість мотиваційного етапу їхньої комунікативної діяльності, недорозвиток мовленнєвих засобів і комунікативних умінь (О. С. Павлова, Л. Г. Соловйова, О. Г.Федосєєва), комунікативні труднощі на всіх етапах її реалізації (К. В. Ковилова, О. Л. Леханова). Ці відхилення зумовлюють звуження кола спілкування дітей із мовленнєвими порушеннями, детермінують дефіцитарність їхнього особистісного розвитку та соціальну дезадаптацію в подальшому (І. С.Зайцев, С. О. Ігнатьєва, О. Ю. Фірсанова).

Водночас, висвітлені аспекти розкривають особливості вербального спілкування і не дають цілісного уявлення про структуру комунікативної діяльності, особливості й чинники її розвитку, взаємозв’язок з особистісною сферою, системні характеристики невербальних комунікативних умінь і засобів. У зв’язку з цим, у колі наукових інтересів у галузі спеціальної психології значної актуальності набуває питання вивчення комунікативної діяльності дітей із мовленнєвими порушеннями в сукупності всіх її структурних складових і зв’язку з особистістю.

Особливого значення дослідження комунікативної діяльності набуває стосовно дітей старшого дошкільного віку, який характеризується, з одного боку, активним включенням дитини в групову комунікативну взаємодію з однолітками, з іншого – збагаченням досвіду спілкування з дорослим, що сприяє формуванню комунікативної готовності до шкільного навчання й подальшої її соціалізації (Г. В. Бекетова, Ю. О. Бистрова, О. В. Мамічева, Г. П. Мозгова, К. О. Островська, Ю. О. Приходько, О. І. Проскурняк, О. В. Романенко, Л. М. Руденко, Т. В. Сак, В. М. Синьов, Є. П. Синьова, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко).

Попри значну кількість праць у спеціальній психології, присвячених вивченню окремих компонентів соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, характеристика їхньої

комунікативної діяльності залишається фрагментарною і суперечливою, що зумовлює необхідність системного її вивчення і подальшого розроблення психологічних засад поетапного формування.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатнє теоретичне й експериментальне вивчення зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова відповідно до напряму «Навчання, виховання, соціальна і трудова адаптація дітей з тяжкими порушеннями мовлення». Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 8 від 27 березня 2014 року) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 24 березня 2015 року).

Мета дослідження полягає в теоретико-концептуальному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, розробці, апробації та впровадженні психокорекційної системи формування цієї діяльності.

Відповідно до поставленої мети визначені такі **завдання** дослідження:

1. З позицій особистісно-орієнтованого, діяльнісного та системного теоретико-методологічних підходів виявити сутність, структуру комунікативної діяльності та детермінанти її формування.

2. Визначити психологічні механізми комунікативної діяльності та розробити її структурно-функціональну модель.

3. Теоретично обґрунтувати й розробити методику емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

4. Дослідити актуальний рівень розвитку комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення в умовах існуючої системи психологічного і логопедичного супроводу.

5. Виокремити типи комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

6. Визначити психологічні засади та умови формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

7. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити психокорекційну систему формування комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення.

Об’єкт дослідження – комунікативна діяльність дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Предмет дослідження – психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

В основу дослідження були покладені такі **припущення:** вивчення комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення з позицій особистісно-орієнтованого, діяльнісного та системного теоретико-методологічних підходів характеризує цю діяльність у взаємовпливі її структурної організації із суб'єктивно-особистісними та зовнішніми чинниками; особливості комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення обумовлені інтер- та інтрапсихічними детермінантами, проявляються в її особистісному, структурному та діяльнісному компонентах і характеризуються відхиленнями внутрішньої психологічної структури, дефіцитарністю комунікативних умінь та засобів, незрілістю комунікативного арсеналу особистості; формування комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення засобами розробленої психокорекційної системи прямого та опосередкованого впливу на неї забезпечує розвиток: всіх її компонентів,

стійкості та цілісності, комунікативного потенціалу особистості; оптимізацію діалогічного стилю спілкування з референтними дорослими.

Методологічну і теоретичну основу дослідження склали: положення про взаємовплив суспільства та особистості (В. П. Андрущенко, П. К. Анохін, І. Д. Бех, Г. С. Костюк, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, В. М. Синьов, Н. В. Чепелєва); культурно-історична концепція (Л. С.Виготський, М. Д. Ярмаченко); теорія комунікації (О. О. Бодальов, В. А. Кан-Калік, Н. Л. Коломінський, І. С. Кон, О. О. Леонтьєв, Л. О. Петровська, D. Berlo, D. Barnlund, B. Luskin, R. Craig, R. Lanham, H. Lasswel, K. Miller, C. Shannon, W. Weaver, W. Schramm); теорія мови й мовлення (Л. С. Виготський, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович, Т. М. Ушакова, С. Н. Цейтлін, М. К. Шеремет); положення про комунікативно-особистісний підхід до вивчення розвитку дитини з системними порушеннями мовлення (С. М. Валявко, Т. М. Волковська, С. О. Ігнатьєва, К. В. Ковилова, І. С. Марченко, О. С. Павлова, Т. В. Сак, М. К. Шеремет, B. Brinton, M. Fujiki, E. A. Sonnenberg, K. Durkin, G.Conti-Ramsden); теорія психічного дизонтогенезу (В. В. Ковальов, В.В. Лебединський, В. І. Лубовський, І. І. Мамайчук) та її провідні положення у логопсихології (Т. М. Волковська, В. О. Калягін, С. Ю. Конопляста, О. М. Корнєв, С. В. Лауткіна, О. М. Мастюкова, Т. В. Сак, В. В. Тарасун, Т. А. Фотекова); сучасні уявлення про структуру і симптоматику системних порушень мовлення первинного ґенезу (Р.Є. Лєвіна, Н. Г. Пахомова, Н. В. Савінова, В. В. Тищенко, Л. І. Трофименко, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, М. К. Шеремет); особистісно-орієнтована концепція розвитку дитини (І. Д. Бех, Л. І. Божович, С. Д. Максименко, К. К. Платонов, В. В. Рибалка); теорії комунікативно-мовленнєвого розвитку в онтогенезі (М. І. Лісіна, Т. О. Піроженко, Г. Г. Самохвалова, О. О. Смірнова); теорія операціонально-знакового опосередкування розвитку інтелекту у дітей із психофізичними порушеннями (Л. І. Фомічова); положення про соціалізацію осіб з психофізичними порушеннями (В. І. Бондар, Ю. О. Бистрова, О. І. Проскурняк, О. В. Романенко, Л. М. Руденко, К. О. Островська, Т. В. Сак, В. М.Синьов,

Є. П. Синьова, В. В.Тарасун, С. В. Федоренко, Л. І. Фомічова, О. П. Хохліна, А. Г. Шевцов, Л. М. Шипиціна, Д. І. Шульженко).

Методи дослідження. Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використано такі методи дослідження:

– *теоретичні*: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису явища, що досліджується; індуктивний – встановлення закономірностей, систематизації, типологізації результатів дослідження; моделювання (структурно-функціональне) – з метою побудови системних моделей дослідження, визначення ефективних напрямів вирішення проблеми;

– *емпіричні:* констатувальний експеримент з використанням спостереження, бесіди, проективних тестів, аналізу медико-психолого-педагогічної документації, психодіагностичних методів дослідження, експертного оцінювання для вивчення особливостей комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення – опитувальники для батьків «Що заважає в спілкуванні з дитиною?» (К. В. Ковилова) та «Як спілкується ваша дитина?» (О. С. Павлова); розповідь за серією сюжетних картинок (Н. Я. Семаго) та бесіду «Моя улюблена іграшка» (авт.); методики діагностики перцептивних комунікативних умінь «Маски» (Л. І. Савва) та «Емоційні обличчя» (Н. Я. Семаго); методика дослідження інтерактивних комунікативних умінь «Рукавички» (Г. А. Цукерман в адаптації О. С. Павлової); субтест тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен, адаптованого для дітей Т. М. Недвецькою «Заверши історію»; експертне оцінювання за шкалою «Особистісний профіль дитини» (Г. Г. Самохвалова); опитувальник для батьків та педагогів «Анкета оцінювання комунікативних якостей особистості дитини» (Р. С. Нємов); проективні тести «Будинок – дерево – людина» (Дж. Бук), «Світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. А. Нгуєн); формувальний експеримент із використанням методів психокорекції та психодіагностики – з метою оцінювання ефективності розробленої психокорекційної системи;

– *методи обробки даних:* кількісний та якісний аналіз даних з використанням методів статистичної обробки: описові статистики (міри центральних даних, міри варіативності), критерії встановлення достовірності розбіжностей (t-критерій Стьюдента, хі-квадрат Пірсона), частотний, регресійний, факторний, кореляційний, кластерний аналізи, метод нормалізованих балів.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось упродовж 2013–2016 років на базі дошкільних навчальних закладів: комбінованого типу № 21 «Малятко» м. Біла Церква; ясел-садків комбінованого типу № 27 «Вишенька», № 35 «Світлячок», № 54 «Чебурашка», № 62 «Супутник» м. Кіровограда, № 9, № 127, № 395, № 576 м. Києва; комунального спеціального № 120 м. Кривий Ріг; компенсуючого типу № 38, № 75, № 88 м. Львова; Львівського навчально-виховного комплексу школа-садок «Дзвіночок»; Комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Наукова новизна і теоретична значущість одержаних результатів дослідження полягають у тому, що:

– *вперше* теоретично обґрунтовано психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення на підґрунті особистісно-орієнтованого, системного, діяльнісного та особистісно-комунікативного підходів;

– обґрунтовано теоретичну парадигму та розроблено структурно-функціональну модель комунікативної діяльності, яка містить діяльнісний і особистісний компоненти;

– описано взаємовплив цих компонентів у функціях та формах досліджуваної діяльності;

– виявлені особливості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та підсумково-оцінювального компонентів комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку, які становили підґрунтя для визначення критеріїв

(стійкість і цілісність структурної організації комунікативної діяльності, диференційованість комунікативних рис особистості, володіння комунікативними вміннями й засобами) та показників сформованості цієї діяльності у старших дошкільників із системними порушеннями мовлення;

– здійснено системне вивчення комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, за результатами якого встановлені особливості її структурної організації, провідні риси комунікативного арсеналу особистості, особливості сформованості комунікативних умінь (перцептивних, інтерактивних та інформаційно-комунікативних) і комунікативних засобів (мовленнєвих, експресивно-мімічних, предметно-дійових);

– емпірично виокремлено й описано типи комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення (пасивно-стереотипний, операційно-дефіцитарний, експресивно-прогностичний, структурно-дефіцитарний) та чинники їхнього формування: інтерпсихічні (продуктивне спілкування в сім'ї та адекватне усвідомлення батьками комунікативних труднощів їхніх дітей із системними порушеннями мовлення) й інтрапсихічні (оволодіння комунікативними уміннями (перцептивними, інформаційними, інтерактивними), особистісні риси (лідерські якості, організаторські здібності, креативність, прагнення до співробітництва));

– визначені комунікативні труднощі старших дошкільників із системними порушеннями мовлення на різних етапах реалізації комунікативної діяльності (змістові, операційні, рефлексивні);

– розроблено та апробовано систему психокорекційного впливу на розвиток комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, трьохкомпонентна модель якої передбачає інформативно-активізаційний, мотиваційно-розвивальний, продуктивно-діяльнісний, вербально-репродуктивний та креативно-перетворювальний етапи реалізації;

– розкрито динаміку розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення за результатами впровадження психокорекційної системи її формування;

– *поглиблено та уточнено* положення про структуру й симптоматику психічного дизонтогенезу у дітей із системними порушеннями мовлення,

– психологічні особливості й структуру комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення, стан їхніх комунікативних умінь та засобів;

– положення психології комунікативної діяльності про механізми і детермінанти розвитку діяльності спілкування у дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення;

– *подальшого розвитку набули* методологічні підходи до вивчення та формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення;

– психокорекційні технології прямого та опосередкованого формування комунікативної діяльності старших дошкільників системними порушеннями мовлення із поєднанням ігрової та продуктивної діяльностей, моделювання, психогімнастики.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що:

– розроблена система діагностики комунікативної діяльності старших дошкільників із з системними порушеннями мовлення може використовуватись практичними психологами психологічної служби спеціальних освітніх закладів та у психологічному супроводі цих дітей;

– впроваджено психокорекційну систему формування комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення у діяльність спеціальних дошкільних навчальних закладів;

– розроблені психокорекційні технології формування комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення

використовуються у навчально-виховному процесі в умовах інтегрованої та інклюзивної освіти;

– окреслені особливості і типи комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення збагатили науково-методичну базу практичної діяльності психологів та доповнили, удосконалили зміст програм з підготовки фахівців психолого-педагогічного напряму з дисциплін «Спеціальна психологія», «Психологія спілкування», «Логопсихологія».

Монографія, науково-методичні праці дисертантки можуть бути використані в навчальному процесі вищих навчальних закладів; отриманий у результаті дослідження емпіричний матеріал може слугувати підґрунтям для подальших психологічних досліджень феномена комунікативної діяльності.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Теоретичні та експериментальні положення доповідались та були схвалені на 27 науково-практичній конференції і семінарах, з яких 16 – міжнародного та 11 всеукраїнського і міжрегіонального рівня:

– *міжнародних:* «Актуальні проблеми сучасної логопедії» (Київ, 2011, 2014); «Специальное образование: традиции и инновации» (Мінськ, 2011, 2013); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2013-2016); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2014, 2015); «Методология и стратегии развития современного образования» (Мінськ, 2014); «Академик Тулеген Тажибаев – основатель психологической и педагогической науки в Казахстане» (Алмати, 2014); «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (Київ, 2014, 2016); Eastern and central European Regional Conference on Alternative and Augmentative Communication «Non-verbal communication as means of achieving social and human rights» (Київ, 2013; Кишинів, 2015); Міжнародному конгресі зі спеціальної освіти, психології та реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2015); Міжнародному конгресі зі спеціальної

педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016);

– *всеукраїнських*: «Актуальні питання сучасної освіти України» (Слов'янськ, 2013); «Актуальні проблеми психологічної науки у вимірах сучасного освітнього простору» (Полтава, 2014); «Всеукраїнський психологічний конгрес спеціалістів, що працюють з дітьми» (Київ, 2014-2016); І З'їзд корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (м. Дніпро, 2016); «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2016);

– *регіональних*: вебінарі-семінарі «Робота з особливими дітьми дошкільного віку в дошкільних навчальних закладах» МОН України (Київ, 2013); «Інноваційні технології в логопедичній практиці» (Дніпро, 2015); «Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства : соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти» (Полтава, 2016); Методологічний семінар НАПН України (Київ, 2016).

Результати дослідження ***впроваджено*** в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів: комбінованого типу № 21 «Малятко» м. Біла Церква (довідка № 35 від 10.03.2016 р.); ясел-садків комбінованого типу № 27 «Вишенька» (довідка № 90/01-17 від 14.04.2016 р.), № 35 «Світлячок» (довідка № 82 від 15.04.2016 р.), № 54 «Чебурашка» (довідка № 01-13/36 від 13.04.2016 р.), № 62 «Супутник» (довідка № 90/01-11 від 15.04.2016 р.) м. Кіровограда, № 576 м. Києва (довідка № 86 від 17.11.2016 р.); комунального спеціального № 120 м. Кривий Ріг (довідка № 14 від 09.03.2016 р.); компенсуючого типу № 88 (довідка № 12 від 28.03.2016 р.), ясел – садків № 38 (довідка № 15 від 28.03.2016 р.), № 106 (довідка № 9 від 29.03.2016 р.) м. Львова; Львівського навчально-виховного комплексу школа-садок «Дзвіночок» (довідка № 11 від 30.03.2016 р.); Комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (довідка № 01/158 від 11.02.2016 р.) та в освітній простір ВНЗ в процесі викладання навчальних дисциплін: а) «Загальна, вікова та педагогічна

логопсихологія», «Основи психокорекції та психоконсультування осіб з тяжкими порушеннями мовлення», «Дитяча практична психологія», «Основи психотренінгу осіб з тяжкими порушеннями мовлення» Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка про впровадження № 585/16 від 15.11.2016 р); б) «Спеціальна психологія», «Логопсихологія», «Основи корекційної роботи», «Психолого-педагогічна діагностика та відбір дітей у спеціальні заклади» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 6021/01-55/02 від 19.12.2016 р.); в) «Корекція психофізичного розвитку дітей із ТПМ», «Альтернативна комунікація» Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка (довідка № 102 від 15.12.2016 р.).

Публікації. Основні наукові положення й результати дослідження опубліковано в 45 наукових і науково-методичних працях: 1 монографії; 2 навчальних посібниках; 1 навчально-методичному посібнику, 21 одноосібній статті у вітчизняних та 5 – у зарубіжних періодичних наукових виданнях; 2 – у загальнонаукових; 13 – матеріалах наукових конференцій.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук «Особливості формування мотиваційно-вольової готовності до шкільного навчання у першокласників шестирічного віку з загальним недорозвиненням мовлення» була захищена в 2007 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (573 найменування, з них 71 – іноземними мовами) і 24 додатків на 107 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 500 сторінок, з них основного змісту – 359 сторінок. Дисертація містить 20 таблиць і 16 рисунків на 16 сторінках.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Комунікативна діяльність як предмет психологічних досліджень

Важливою в сучасних психологічних дослідженнях є проблема комунікативної діяльності індивіда дорослого і дитячого віку. Її актуальність зумовлена особливим значенням цієї діяльності у формуванні й розвитку психіки, із соціальним походженням людини і винятковим значенням спілкування у системі міжособистісних взаємин та соціалізації індивіда. Щодо дітей із системними порушеннями мовлення, соціалізація яких відбувається специфічно, зазначена проблема є особливо актуальною.

Упродовж останнього сторіччя наукові дослідження комунікативної діяльності було зосереджено навколо вивчення різних її аспектів: ґенези і чинників, що її ускладнюють (Л. П. Буєва, 1978; Д. І. Бойков, 2005; І. М. Горєлов, 1974; І. О. Зимня, 2001; О. О. Леонтьєв, 1999; Б. Ф. Ломов, 1979; В. М. Куніцина, 1991; Б. Д. Паригін, 1971; В. М. Синьов, 2013; О. М. Шахнарович, 1974); з позицій соціального існування індивіда (Г. М. Андрєєва, 2000; Л. С. Виготський, 1999; Л. М. Галігузова, 1992; І. С. Кон, 1984; О. М. Леонтьєв, 1975); в аспекті впливу на психічний розвиток індивіда на різних вікових етапах (М. І. Лісіна, 1985; В. С. Мухіна, 1980; А. Г. Рузська, 1985; О. О. Смірнова, 2000; Д. Б. Ельконін, 1960); взаємозв’язку з особистістю тощо (О. О. Бодальов, 1999; Є. П. Ільїн, 2009; Я. Л. Коломінський, 1980; Г. С. Костюк, 1988; С. Д. Максименко, 2006; Л. І. Фомічова, 1997).

Комунікативну діяльність визначають як найширшу категорію для позначення всіх видів комунікативних, інформаційних та інших контактів людей, включаючи прості форми взаємодії – наприклад, присутність [224].

О. О. Леонтьєв (1999) трактував означений вид активності, як окремий випадок діяльності, як один з видів діяльності, як «діяльність спілкування», «комунікативну діяльність», підкреслюючи при цьому, що будь-яка діяльність спілкування спрямована на забезпечення єдності мети і засобів іншої продуктивної діяльності суспільного характеру [242].

Комунікативна діяльність – це складний і багатовимірний процес, який реалізується і в ході взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і взаємини людей, їхні співпереживання і взаєморозуміння [10]. За психологічним словником, – це взаємодія суб’єктів, в якій відбувається обмін пізнавальною й емоційною інформацією, досвідом, знаннями і вміннями, а також діяльністю та її результатами. Зазначена діяльність є необхідною умовою розвитку і формування особистості та групи [338]. Такі визначення свідчать про системну природу комунікативної діяльності, її поліфункціональність, високу соціальну значущість [10; 224; 242].

Аналізуючи проблему комунікативної діяльності в наукових джерелах, слід відзначити термінологічну різноманітність у позначенні цього явища: «спілкування», «комунікація», «комунікативна діяльність» тощо. Таке різноманіття свідчить не тільки про використання різної термінології авторами, а й про методологічні й змістові відмінності в тлумаченні цих понять. Подібна тенденція властива і дослідженням комунікативної діяльності в умовах мовленнєвого дизонтогенезу (Т. М. Волковська, 2012; К. В. Ковилова, 2011; О. С. Павлова, 2003; О. Г. Федосєєва, 1998; М. К. Шеремет, 2010).

Б. Ф. Ломов (1979) розглядав діяльність і спілкування як взаємопов'язані процеси, що паралельно існують як дві сторони соціального буття людини, відзначаючи при цьому, що в процесі спілкування здійснюється взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, устремліннями, інтересами тощо, розвивається і виражається система взаємин «суб'єкт –об'єкт» [251].

Вагома частина психологічних досліджень ґрунтується на діяльнісному підході до вивчення комунікативної діяльності (Г. С. Костюк, 1988; О. В. Запорожець, 1989; О. О. Леонтьєв, 1999; М. І. Лісіна, 1985; С. Д. Максименко, 1990; В. М. Синьов, 2011), в основу якого покладена концепція діяльності О. М. Леонтьєва. Зазначений підхід є провідним і в спеціальних психологічних дослідженнях, логопсихологічних зокрема.

Звертає увагу до себе той факт, що прихильники діяльнісного підходу до комунікативної діяльності використовують у власних роботах різні визначення

цього поняття: «спілкування», «діяльність спілкування», «комунікативна діяльність».

О. М. Леонтьєв (1975) зазначає, що спілкування необхідно розуміти як певну сторону діяльності, а саму діяльність (предметно-практичну, ігрову) слід розглядати як його умову. Тобто спілкування включено в саму діяльність, є її елементом [243].

Як комунікативну діяльність, самостійну на певному етапі онтогенезу, розуміє спілкування Д. Б. Ельконін (1960) [488]. Емоційне спілкування, на думку автора, є провідною діяльністю у віці немовляти, коли безпосередня особистісна взаємодія з дорослим є надзвичайно важливою для розвитку дитини.

О. О. Леонтьєв (1999) вважає, що «...спілкування не у всіх випадках виступає як самостійна (комунікативна) діяльність ...; важливо, що воно може бути такою, хоча може виступати і як компонент, складова частина (і одночасно умова) іншої, не комунікативної діяльності. І, якщо розуміти спілкування як комунікативну діяльність, ... аксіомою є, по-перше, його інтенціональність (наявність специфічної мети, самостійної або підпорядкованої іншим цілям; наявність специфічного мотиву); по-друге, його результативність – відповідність досягнутого результату меті; по-третє, нормативність, що виражається, насамперед, у факті обов'язкового соціального контролю за перебігом і результатами акту спілкування» [242].

У численних наукових працях наголошується, що комунікативна діяльність є не просто дією, а взаємодією: вона здійснюється між учасниками, кожен з яких є носієм активності і передбачає її у власних партнерах [242; 247]. М. І. Лісіна (1986) так і визначає зазначену діяльність: як взаємодію двох (або більше) людей для досягнення спільного результату [247].

О. В. Запорожець (1986) підкреслює, що не кожну взаємодію людей можна вважати комунікативною діяльністю. Під означеною діяльністю слід розуміти «цілеспрямований процес, що вирішує завдання з узгодження дій декількох індивідів» [142].

М. І. Лісіна (1986) виділяє чотири критерії, за якими в сукупності визначають, чи є взаємодія комунікативною діяльністю:

- вона передбачає увагу та інтерес до іншого, без чого будь-яка взаємодія неможлива;
- емоційне сприйняття впливів комунікативного партнера, емоційне ставлення до нього;
- ініціативні акти, спрямовані на привернення уваги партнера до себе;
- чутливість людини до того ставлення, яке виявляє до нього партнер [247].

Усі зазначені підходи визнають тісний зв'язок діяльності та спілкування й акцентують увагу на активній суб'єктній взаємодії. Водночас, слід відзначити, що спрямовуючи увагу на діяльнісну сутність спілкування, О. О. Леонтьєв (1999), М. І. Лісіна (1985) розглядають терміни «спілкування» і «комунікативна діяльність» як такі, що позначають одне явище – діяльність, як сукупність актів спілкування, тобто комунікативну діяльність. Згадані вчені оперують термінами «діяльність спілкування» та «комунікативна діяльність» як синонімічними.

М. І. Лісіна запропонувала поєднати схеми предметної діяльності О. М. Леонтьєва та структури діяльності спілкування, що надало низку переваг. По-перше, структура діяльності була повністю готова і операціоналізована, мала конкретні компоненти. По-друге, підхід до спілкування, як до діяльності, дозволяв співвіднести його з іншими видами діяльності людини та зрозуміти його місце в системі загальної життєдіяльності. По-третє, розуміння спілкування як діяльності (на відміну від поведінки) надає домінанти його внутрішній мотивації та потребам, що виводить дослідження цієї діяльності за межі реєстрації комунікативних операцій у спостереженні. Зовнішні та внутрішні пласти спілкування становили субпідрядні структурні елементи єдиної психологічної категорії [403].

Ми погоджуємося з діяльнісним тлумаченням спілкування і в нашому дослідженні *розглядаємо комунікативну діяльність як діяльність спілкування, яка важлива для соціально-психологічного нормативного становлення індивіда упродовж усього життя, починаючи з першого року. Тобто, у нашому*

дослідженні терміни «спілкування» і «комунікативна діяльність» вживаються як синонімічні.

Н. К. Усольцева (1996) відзначає, що беручи участь у суб'єктно-суб'єктній взаємодії, учасники (або один із учасників) визначають спосіб комунікативної діяльності: інформаційний (обмін думками, інтересами, ідеями, почуттями тощо), інтерактивний (взаємодія учасників спілкування), перцептивний (сприйняття і розуміння людини людиною) [438].

Узагальнення описаних досліджень дає підстави констатувати, що перебіг комунікативної діяльності може бути самостійним або в межах інших діяльностей, їй властива структурна організація, а її реалізація у суб'єкт-суб'єктній взаємодії передбачає інформаційну, перцептивну та інтерактивну сторони.

Якщо розглянути діяльність спілкування як обмін інформацією та забезпечення інформаційної її сторони, то основним завданням цієї активності є комунікація.

Комунікація – складний процес взаємодії між людьми, що полягає в обміні інформацією, а також у сприйнятті та розумінні партнерами один одного. Комунікативний процес здійснюється як послідовність комунікативних актів, кожен з яких оформлено як висловлювання, і виконує певну функцію.

У наукових джерелах (А. Б. Зверінцев, 2015; А. П. Панфілова, 2007; Г. Г. Почепцов, 2001; В. В. Різун, 2008; Ф. І. Шарков, 2013) цей процес узагальнено й описано так: відправник (джерело, комунікатор), мета якого полягає в тому, щоб здійснити певний вплив на одержувача (комуніканта), передає певне повідомлення. Повідомлення може бути закодовано за допомогою знаків, символів, які містять певний зміст. Одержувачу для розуміння сенсу отриманого повідомлення необхідно його розкодувати (декодувати). Комунікація передбачає й зворотний зв'язок, завдяки якому відправник переконується, що повідомлення дійшло до адресата й відповідним чином інтерпретоване. Комунікація забезпечується різними засобами, оскільки комунікатор кодує інформацію, а комунікант декодує її з метою переробки [320].

Засоби комунікації – це способи кодування, передавання, переробки і розшифрування інформації, яка може транслюватися за допомогою органів

чуття, мови й інших знакових систем, писемності, технічних засобів запису та зберігання інформації. Зазвичай виділяють вербальні (з використанням слів, мови) і невербальні (інші) засоби комунікації [251].

Отже, комунікація, насамперед, – це обмін інформацією між індивідами, що опосередкований певною системою символів. І це лише одне із завдань міжособистісного спілкування, що дає нам підстави твердити про вужче значення поняття «комунікація» у порівнянні з поняттями «спілкування» та «комунікативна діяльність». У вітчизняних наукових джерелах термін «комунікація» частіше вживається щодо ділового спілкування, масової комунікації, інформаційних технологій, реклами тощо.

Аналіз зарубіжних літературних джерел засвідчує більше поширення терміну «комунікація» у наукових роботах і переважне обмеження цього поняття інформаційною функцією. У дослідженнях Shannon&Weaver, 1949; W. Schramm, 1954; D. Berlo, 1960; D. Barnlund, 1970; B. Luskin, 1970; R. T. Craig, 1999; R. A. Lanham, 2003; K. Miller, 2005; Littlejohn&Foss, 2008 йдеться про комунікацію як передавання інформації, тому її теоретичні моделі розкривають зміст явищ, які безпосередньо забезпечують пересилання та прийом даних.

Узагальнення результатів зарубіжних теоретичних пошуків щодо розробки моделі комунікації засвідчує однобічність у вивченні комунікативного процесу науковцями, акцентування їхньої уваги на механізмах передавання / прийому інформації. Поряд з активними пошуками шляхів забезпечення ефективності комунікації, авторами ігнорується аспект психологічного впливу комунікативного процесу на психіку індивіда, становлення емоційних стосунків з оточенням. Такий підхід, на нашу думку, враховує лише технічний бік спілкування, не відповідає вітчизняним тенденціям у вивченні природи комунікативної діяльності та не задовольняє потреби нашого дослідження в оцінці й майбутньому розвитку комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку.

Отже, комунікація як одна зі сторін діяльності спілкування забезпечує, насамперед, передачу інформації, здійснюється у взаємодії, передбачає як звернення, так і зворотну реакцію. На відміну від комунікативної діяльності –

спілкування, у комунікації центральною є інформація, а не людські взаємини, їх цінності та суб'єктивні психологічні якості. Вона не має на меті встановлення тривалих психологічних взаємин і формування спільних завдань. Зазначені якості є вирішальними у відмежуванні комунікації від діяльності спілкування. Тому у цьому дослідженні термін «комунікація» вживатиметься тільки для позначення понять, пов'язаних із передаванням / отриманням інформації, інформаційною стороною комунікативної діяльності тощо.

Важливим аспектом у психологічному вивченні комунікативної діяльності є виділення та диференціація її різновидів, визначення їх значущості у різних сферах і на різних етапах вікового розвитку.

У психологічній літературі комунікативну діяльність розрізняють за різними параметрами: за тривалістю – короткочасна і тривала; за закінченістю закінчена та незакінчена; залежно від засобів, йдеться про вербальне і невербальне спілкування; за опосередкованістю виділяють безпосередній і опосередкований його види. Безпосередня діяльність спілкування передбачає особисті контакти та пряме сприйняття партнерами одним одного у взаємодії. Опосередкована − здійснюється через посередників, наприклад при проведенні перемовин між сторонами, що ворогують. Залежно від кількості учасників, виділяють такі види комунікативної діяльності: міжособистісну – взаємодію між двома-трьома суб'єктами, особистісно-групову – діяльність між суб'єктом і групою, міжгрупову – комунікативну діяльність між групами [12].

На нашу думку, теоретичний аналіз психологічного змісту комунікативної діяльності слід здійснювати з урахуванням поглядів Олексія Олексійовича Леонтьєва, який одним із перших виділив її поміж інших видів діяльності та зазначив про можливості її самостійної та включеної до інших видів активності реалізацію. Про це він зазначав на сторінках наукової роботи «Психологія спілкування» (1999): «…спілкування є для нас одним із видів діяльності. Це не означає, що спілкування в усіх випадках виступає самостійною діяльністю; важливо, що воно може бути таким, хоча може виступати як компонент, складова іншої, не комунікативної діяльності» [242]. Його концепція комунікативної діяльності, розроблена на ґрунті діяльнісного підходу Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, започаткувала розвиток наукового

напряму – психології спілкування – і вважається базовою до сьогодні. Слід зазначити, що характеризуючи комунікативну діяльність і визнаючи її існування, вчений у власних роботах використовував для її позначення переважно термін «діяльність спілкування».

Отже, О. О. Леонтьєв виділив три види комунікативної діяльності за параметрами її орієнтування: предметно орієнтована, соціально-орієнтована та особистісноорієнтована. Такий поділ досліджуваної діяльності враховує характер перебігу комунікативного процесу та його засобів зокрема.

Предметноорієнтована діяльність спілкування здійснюється в ході спільної не комунікативної діяльності, обслуговуючи її. Це генетично вихідний вид спілкування (як у філо-, так і в онтогенезі). Воно спрямоване на регулювання спільної діяльності людей. Предметом такої діяльності є взаємодія, а суб'єктом – сам колектив або група.

Соціальноорієнтована − як предмет має не конкретну людину чи аудиторію, а соціальну взаємодію (соціальні, суспільні стосунки) в межах певного соціуму. Така діяльність спрямована на зміну психологічних характеристик групи людей або в бік їхньої уніфікації, або – неузгодженості. Це взаємодія між представниками соціальних груп, виступ перед аудиторією.

«Мотивом будь-якого соціального спілкування є та чи інша зміна в характері соціальних відносин всередині даного суспільства, його соціальної та соціально-психологічної структури, в суспільній свідомості або в безпосередніх проявах соціальної активності членів суспільства. За змістом, таке спілкування є процесом внутрішньої організації самого суспільства (соціальної групи, колективу), його саморегуляції: одна частина – впливає на іншу з метою оптимізації діяльності суспільства в цілому, збільшення його соціально-психологічної згуртованості, внутрішньої стабілізації, підвищення рівня свідомості, рівня інформованості тощо» [242, с. 251–252].

Особистісноорієнтована діяльність спілкування (міжособистісна) може існувати у двох варіантах.

«Це, по-перше, *діктальне спілкування*, тобто діяльність спілкування, пов'язана з певною предметною взаємодією (узгодження позицій із метою

подальшої спільної діяльності, обмін зі співрозмовником інформацією, значущою для діяльності тощо). Воно тотожне предметноорієнтованому (груповому) виду і за суб'єктами взаємодії (група, у цьому випадку – діада), і за суб'єктами спілкування (та ж діада), і за предметом (взаємодія). По-друге, *модальне* спілкування – яке в побуті називають "з'ясуванням стосунків"» [242,с. 252].

О. О. Леонтьєв особливо підкреслює: якщо в інших видах комунікативної діяльності взаємодія (соціальне) «обслуговувала» різні форми соціальної діяльності людей, то для *модального спілкування* ситуація принципово інша. «Діяльності, для якої необхідна взаємодія, не властивий прямий соціальний характер, відтак – і сама взаємодія реалізує, передусім, не суспільні стосунки, а особистісні, психологічні взаємини людей, зумовлені ними» [242, с. 252–253]. Предметом модального спілкування є не взаємодія, а оптимізація психологічних взаємин внаслідок зближення позицій його учасників.

«Чисте спілкування» не включене (принаймні, зовні) до іншої спільної діяльності, а є складнішим варіантом. У «чистому спілкуванні» вчений вбачає дві різні ситуації: ораторські виступи, масову комунікацію – тобто соціальноорієнтоване спілкування та особистісноорієнтоване спілкування [242].

Окрім зазначених видів, О. О. Леонтьєв (1975) окремо виділяє *педагогічне спілкування.* Автор пропонує таке визначення: «Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з учнями на уроці або поза ним (у процесах навчання і виховання), що має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також – на іншу психологічну оптимізацію навчальної діяльності та взаємин між педагогом й учнями, та всередині учнівського колективу» [243].

Отже, представлені на сьогодні у психології класифікації комунікативної діяльності, пов'язані, насамперед, з активністю, яку вони забезпечують, та особистіснозначущими мотивами особистості, які до цього виду діяльності спонукають.

За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що однією з провідних проблем психології спілкування є характеристика структури

комунікативної діяльності, виділення основних компонентів, властивих цій діяльності в будь-якому віці. Вчені зазначають, що, як і будь-яка інша діяльність людини, спілкування характеризується низкою параметрів, і, насамперед, структурною організацією.

Зважаючи на концепцію, розроблену представниками діяльнісного підходу: О. М. Леонтьєвим (1975), О. В. Запорожцем (1986), Д. Б. Ельконіним (1989), М. І. Лісіною (1986), О. О. Смірновою (1990) та іншими видатними вченими, у структурі комунікативної діяльності виділяють такі основні компоненти: предмет спілкування, комунікативну потребу і мотиви, одиниці спілкування, його засоби і результат. Сформованість означених компонентів є необхідною умовою ефективного функціонування досліджуваної діяльності, у дітей із системними порушеннями мовлення зокрема, а їх ретельний аналіз надасть можливість з'ясувати ушкодження тих ланок, які заважають продуктивності усього процесу в дошкільників означеної категорії.

Узагальнюючи наукові дані з проблеми спілкування у психології, ми дійшли таких висновків.

Спілкування є діяльністю, тому, на нашу думку, вчені використовують цей термін (поняття «спілкування») як синонім поняттю «комунікативна діяльність» для позначення явищ взаємодії індивідів з метою обміну інформацією і встановлення стосунків для досягнення спільної мети. Комунікація – це одна зі сторін спілкування, яка забезпечує інформативну функцію комунікативної діяльності. Комунікативна діяльність характеризується структурною організацією, кожен елемент якої має значення для забезпечення її ефективності та результативності. Вихідними для комунікативної діяльності є комунікативна потреба і мотив, а результатом є певний продукт. У процесі спілкування здійснюються одночасно: і взаємне інформування партнерів, і сприймання один одного, і взаємодія, тобто інтеракція. Процес реалізації комунікативної діяльності передбачає сформованість комунікативних умінь і засобів. Досягнення мети можливе з використанням різних засобів: вербальних і невербальних.

Водночас, впливовими для діяльності спілкування є комунікативні мотиви і потреби, які значною мірою залежать від суб'єктивних індивідуальних

факторів, а також – зумовлені умовами тієї діяльності, на результат якої спрямована комунікативна взаємодія. Саме еволюція комунікативних мотивів забезпечує появу нових форм спілкування, їх зміну упродовж дитячого віку.

Враховуючи зазначене, ми вважаємо, що психологічний аналіз та характеристика комунікативної діяльності індивіда будь-якого віку неможливі без урахування її структурної організації; змісту і повноти реалізації комунікативних умінь; ступеня володіння вербальними і невербальними засобами спілкування; змісту та стійкості комунікативної мотивації.

1.2. Проблема розвитку комунікативних засобів у психології

Як свідчать результати досліджень у галузі психолінгвістики, психології спілкування, вікової та соціальної психології – діяльність спілкування реалізується за допомогою вербальних і невербальних засобів. На провідній ролі вербальних засобів наголошують більшість дослідників, оскільки вони ґрунтуються на використанні мовлення, яке сьогодні правомірно вважається універсальним і найефективнішим засобом комунікації [135]. У зв’язку з цим вважаємо,що потрібно зосередити увагу на детальнішій характеристиці мовлення як засобу спілкування, аналізі досліджень взаємозв’язку мовлення і спілкування.

Мовленнєвий розвиток людини здавна привертає увагу психологів, педагогів та психолінгвістів (Л. С. Виготський, 1934; С. Л Рубінштейн, 1957; О. Р. Лурія, 1998; О. О. Леонтьєв, 1974; Л. І. Фомічова, 1997; О. М. Шахнарович, 1974; М. К. Шеремет, 2012 та інш.). Саме багатоаспектність мовлення є підставою для його вивчення різними науками. Водночас, інтерес дослідників до дитячого мовлення пов'язаний із його винятковою важливістю у психічному розвитку дитини, розвиту комунікативної діяльності зокрема.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчує актуальність питання про взаємозв’язок мовлення зі спілкуванням у процесі його становлення (О. М. Леонтьєв, 1975; О. О. Леонтьєв, 1999; Д. Б. Ельконін, М. І. Лісіна, 1986 та ін.). Такий підхід розвиває ідеї Л. С. Виготського, який

розглядав мовлення як засіб соціального спілкування, підкреслював важливість його комунікативної функції.

С. Л. Рубінштейн (1957), досліджуючи проблему становлення і розвитку мовлення, відзначав, що мовлення є соціальним як за походженням, так і за функціями. «Виникнення мовлення поза суспільством неможливе, мовлення – це соціальний продукт; призначений для спілкування, воно й виникає у спілкуванні» [361, С. 84].

Дослідники зазначають, що, хоча мовлення є важливим у розвитку індивіда вже з раннього віку, воно не є вродженою здатністю, а пов'язане з його соціальним розвитком. Мовлення є засобом спілкування, знаряддям мислення та пізнавальної діяльності, засобом організації та регуляції психічних процесів. У багатьох дослідженнях доведено, що психічні процеси – сприймання, мислення, пам'ять, увага, уява – опосередковані мовленням [85; 142; 243; 261].

Відповідно до предмету нашого дослідження, особливий інтерес викликає не власне мовлення, а мовленнєве спілкування.

Мовленнєве спілкування – це процес встановлення та підтримки цілеспрямованого, прямого чи опосередкованого, контакту між людьми засобами мови. У будь-якому тексті (усному чи письмовому) реалізується система мови, тобто, комплекс фонетичних, лексичних, граматичних одиниць, які є засобом комунікативної діяльності людей із метою вираження їхніх почуттів, думок, бажань і намірів [323].

За концепцією О. О. Леонтьєва (1999), мовленнєве спілкування – це така форма спілкування, в якій загальні психологічні закономірності процесів цієї діяльності виступають у найбільш характерному, найбільш оголеному і доступному для дослідження вигляді. Водночас, *мовленнєву діяльність* вчений розглядає як спеціалізоване вживання мови у мовленні, у процесі взаємодії між людьми, як «окремий випадок діяльності і спілкування» [242].

Продовжуючи думку, вчений зазначає, що мовленнєва діяльність психологічно організована подібно іншим видам діяльності, тобто, з одного боку, – характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, а з іншого, – складається з декількох послідовних фаз (орієнтування,

планування, реалізація плану, контроль). Мовленнєва діяльність може виступати як самостійна – зі специфічною мотивацією, складовими якої є мовленнєві дії (підкорені меті діяльності) та мовленнєві операції (варіюються відповідно до умов), або у формі мовленнєвих дій, які включені в ту чи іншу немовленнєву діяльність. Таким чином, під мовленнєвою діяльністю О. О. Леонтьєв, розуміє сам феномен мовлення.

У психолінгвістиці О. О. Леонтьєва комунікативна діяльність і мовленнєве спілкування розділяються як лінгвістичний феномен. На думку вченого, діяльність спілкування характеризується комунікативним контекстом, у якому реалізуються мовленнєві акти. У мовленнєвому спілкуванні, відповідно до меті та завдань мовця, він виділяє такі аспекти, які проявляються у мовленні: інформативний, перцептивний, експресивний, прескриптивний, міжособистісний тощо. Аналізуючи наукові досягнення О. О. Леонтьєва, 1997; І. М. Румянцевої, 1974, 2004, слід відзначити, що психолінгвістика на початкових етапах становлення була орієнтована на вивчення тієї сторони мовленнєвого спілкування, яка пов'язана зі сприйманням та продукуванням мовлення [242].

Подібну думку висловлює і Т. В. Панфілова (2001), додаючи, що мовленнєве спілкування – це інформативна і комунікативна функції мовленнєвої діяльності [320].

На думку І. А. Зимньої (2001), мовленнєве спілкування є *взаємодією* людей за допомогою мовлення як способу формування та формулювання думки засобами мови. А його активний двосторонній характер полягає у взаємодії «мовець → слухач», тобто до схеми односпрямованого, одностороннього комунікативного акту, який може розглядатися як елементарний комунікативний акт, а не саме спілкування, і слугує зазначеному способу. Мовленнєву діяльність автор визначає як цілеспрямований, мотивований, активний *процес прийому та / чи продукування повідомлення*, який організований засобами мови та є способом (мовлення) формування та формулювання думки у спілкуванні людей [148].

За висновками О. М. Леонтьєва, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейна, Т. В. Панфілової реалізація мовленнєвого спілкування можлива завдяки 4-м видам мовленнєвої діяльності, два з яких забезпечують

продукування (передавання) інформації – *говоріння і письмо*, а інші два беруть участь у сприйманні інформації – *слуханні та читанні* [85].

Говоріння і письмо характеризують зовнішні способи формування та формулювання думки для інших [146]. Говоріння – це безпосереднє усне спілкування з іншими людьми; самостійна, зовнішньо виражена діяльність у сфері комунікативної діяльності людей, яка виражає думку і передбачає відповідь – дію комунікативного партнера (реакцію, дію, поведінку). Письмо – це опосередковане спілкування з іншими людьми, форма вираження думки в якій, інформація транслюється за допомогою графічних знаків.

Слухання і читання передбачають внутрішні способи формування та формулювання думки для себе [146]. Слухання є вторинним у спілкуванні, його мотиваційна сторона зумовлена діяльністю говоріння іншого учасника взаємодії. Його мета: розкриття змістових зв'язків, усвідомлення прослуханого мовленнєвого повідомлення. Читання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає сприймання та декодування писемного (графічно зафіксованого) повідомлення, а також – розуміння його змісту.

Усі описані види мовленнєвої діяльності забезпечують її цілісність шляхом породження і передавання інформації, а також її прийому та розуміння.

Розглянемо структуру мовленнєвої діяльності, аналіз якої у вітчизняній психолінгвістиці представлено відповідно до ідей Л. С. Виготського, 1999; О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурія [86; 242Error: Reference source not found]. Відповідно до концепції зазначених вчених, як і будь-яка інша діяльність людини, мовленнєва діяльність передбачає наявність:

- потреби, мотиву, мети, задуму, установки, знань (культурологічних, мовленнєвих, і апеляцію до них);
- всебічного аналізу ситуації, в якій повинна відбутися та реалізуватися діяльність;
- ухвалення рішення про здійснення діяльності та вибір оптимальних засобів для цього (форм мовлення, їхніх варіантів і власне мовних засобів: фонетичних, синтаксичних, лексичних та інших);

- планування діяльності (на різних рівнях усвідомлення його результатів) і прогнозування її можливого результату (акцептор результату дії за П. К. Анохіним, 1979 [16]);
- реалізації внутрішньої програми (виконання) певних операцій і дій;
- поточного контролю за здійсненням діяльності та її корекцією (за потребою);
- кінцевого звірення результату діяльності з її метою (задумом) [242].

Відповідно комунікативній моделі, розробленій Т. М. Ушаковою (1991), мовленнєва діяльність передбачає реалізацію декількох фаз, які послідовно змінюють одна одну: процес сприйняття мовлення; ієрархічно організована внутрішньомовленнєва ланка (реалізація змістової та граматичної програм висловлювання); виконавча, яка реалізує механізми (включення артикуляції, фонації і мовленнєвої просодики) [242].

Отже, мовленнєва діяльність має складну організовану структуру, яка реалізується за допомогою мови, мовних засобів. Вона реалізується у різних видах діяльності, комунікативній зокрема. Реалізація інформативної і комунікативної функцій мовленнєвої діяльності й складає зміст мовленнєвого (вербального спілкування).

Водночас, важливо розмежовувати поняття «комунікативна» і «мовленнєва» діяльність, комунікативний і мовленнєвий розвиток. Ця наукова проблема є однією з центральних у психології мовлення, психології спілкування та психолінгвістиці зокрема.

Аналіз науково-теоретичної літератури з проблеми мовленнєвого та комунікативного розвитку індивіда дає підстави для висновку, що поняття комунікативного розвитку є ширшим, ніж поняття мовленнєвого розвитку. Комунікативний розвиток , із позицій психології та педагогіки, передбачає, насамперед, становлення як мовномисленнєвої, так і комунікативної діяльності, які взаємопов'язані та є взаємозумовленими (І. О. Зимня, 2001; М. І. Лісіна, 1983; А. О. Люблінська, 2000; А. К. Маркова, 1974; І. В. Шаповаленко, 2004; Д. Б. Ельконін, 1960 та ін.). Мовлення слугує способом формування та вираження думки, реалізується у процесі мовленнєвої діяльності, яка, зазвичай, здійснюється в контексті різних випадків комунікативної діяльності, комунікативних ситуацій.

Спілкування (комунікативна діяльність) визначається в психології як діяльність, спрямована на вирішення завдань соціального зв'язку. Діяльність спілкування виступає як загальний тип специфічно людської діяльності, окремими проявами якої є всі види взаємодії людини з іншими людьми та об’єктами навколишньої дійсності. Водночас, головним й універсальним видом взаємодії між індивідами є мовленнєва діяльність, яка є і формою, і одночасно – засобом діяльності спілкування. Таким чином, комунікативна і мовленнєва діяльності розглядаються в психології як загальне і часткове, як ціле і частина. Більшість вчених поділяють думку О. О. Леонтьєва про те, що мовленнєва діяльність є окремим випадком комунікативної діяльності і розглядають її у зв’язку з мовленням.

О. В. Брушлінський та В. О. Полікарпов (1999) висловлюють іншу думку щодо проблеми «мовлення і комунікативна діяльність»: «мовлення – це, безперечно, важливий засіб спілкування (але не саме спілкування). Мовлення завжди слугує тій меті та потребі, які зумовили діяльність, в межах якої воно застосовується» [61, С. 37]. Автори вважають, що ці положення не завжди враховуються представниками діяльнісного підходу (С. Л. Рубінштейн,1957; О. О. Леонтьєв, 1974; О. М. Леонтьєв, 1975) та методологічного принципу (Б. Ф. Ломов, 1979) у ході обговорення дуже актуальної проблеми взаємозв'язку діяльності та спілкування [61].

За даними Л. С. Виготського, 1934; М. І. Жинкіна, О. В. Запорожця, 1986; О. М. Леонтьєва, 1975; О. Р. Лурія, 2001; А. О. Люблінської, 2000; М. К. Шеремет, 2004, спілкування та мовлення пов’язані також через реалізацію основних завдань, тобто реалізація комунікативної діяльності ґрунтується на низці мовленнєвих функцій. Л. С. Виготський виділяє дві основні функції мовлення – спілкування й узагальнення, які відображають все різноманіття мовленнєвих завдань у різних ситуаціях спілкування дитини. Розвиваючи цю ідею вченого про соціальне походження мовлення, С. Л. Рубінштейн (1989) зазначає, що «дві основні функції мовлення – комунікативна та сигнікативна, завдяки яким воно є засобом спілкування й формою існування думки, свідомості, формуються взаємозалежно та

функціонують одна в іншій» [363, С. 113]. Таким чином, реалізація функцій мовлення забезпечує його включення в комунікативну діяльність, що дозволяє вирішувати її завдання, виражаючи задум мовленнєвими засобами.

Вирішальну роль у становленні та розвитку мовлення відіграють комунікативні фактори, оскільки виникнення й розвиток мовлення у дітей відбувається, насамперед, у процесі їхнього спілкування з оточенням. Початкове формування мовлення зумовлене різними комунікативними ситуаціями з дорослими, а на підтвердження цього факту свідчать затримка і відсутність мовлення у дітей в умовах дефіциту спілкування, ізоляції від людського суспільства (Н. М. Аксаріна, 1977; І. В. Артемчук, 2005; Н. В. Виноградова, 2012; М. Ю. Кистяковська, 1970; Н. В. Манько, 2007; Л. С. Ричкова, 2012; Н. М. Щєлованов, 1971; С. В. Янчева, 2010). Значущість спілкування з дорослими підтверджується й спеціальними дослідженнями впливу комунікативного чинника на всіх етапах становлення мовлення як засобу спілкування (В. В. Вєтрова, Д. Б. Годовікова, Н. Г. Єлагіна, М. І. Лісіна, А. Т. Рузська, О. О. Смірнова, 1985; С. В. Корницька, 1975; М. К. Шеремет, 2009).

Таким чином, взаємозв’язок комунікативної діяльності та мовлення відбувається упродовж усього періоду становлення кожного. Потреба в спілкуванні стимулює до оволодіння мовленнєвими засобами. Водночас, розвиток різних сторін мовлення дитини здійснюється у діяльності спілкування і, насамперед – з дорослими [160; 472].

Результати аналізу теоретичних джерел з вивчення проблеми взаємозв’язку мовлення та спілкування дають підстави для визначення особливої ролі вербальних засобів у становленні та розвитку комунікативної діяльності, реалізації комунікативних завдань. Зокрема, вербальні мовленнєві засоби широко використовуються у спілкуванні, вони є основним засобом реалізації комунікативних умінь, однак вчені одностайно відзначають, що мовлення є лише часткою, одним із засобів спілкування. Мовлення дозволяє реалізовувати комунікативну діяльність, але воно не є цією діяльністю. Мовленнєва діяльність реалізується у спілкуванні через інформативну і комунікативну функції шляхом послідовного розгортання усієї його структури.

Вербальні засоби спілкування засновані на виконанні видів діяльності: говоріння і слухання, читання і письма. Водночас, застосування лише вербальних засобів спілкування позбавляє його точності, виразності й зумовлює застосування невербальних засобів спілкування.

Узагальнення результатів наукових пошуків у галузі психології, педагогіки, соціології дозволило встановити, що комунікативна діяльність реалізується не тільки за допомогою мовлення, а й широкого спектру невербальних засобів: міміки, пантоміміки, жестикуляції, інтонації тощо (М. М. Бахтін, 2002; А. Валлон, 1967; Л. С. Виготський, 1934; 2004; М. І. Жинкін, 1982; К. Ізард, 1980; В. О. Лабунська, 1986; О. О. Леонтьєв, 1999; О. Р. Лурія, 2001; Т. М. Ушакова, 1991; Л. І. Фомічова, 1997; R. E. Berdwhistell, 1952; P. Ekman, 1971 та ін.). Попри визнання особливої значущості невербальних засобів у процесі спілкування, тривалий час увагу дослідників було зосереджено навколо вивчення вербальних засобів спілкування.

Аналіз результатів психологічних досліджень з проблеми вивчення невербальних засобів спілкування дає підстави для констатування, що у широкому розумінні поняття «невербальне» розглядається як немовленнєве, а щодо спілкування воно розуміється як комунікативний феномен, предмет соціальної перцепції, вид взаємодії [12; 230; 447]. Відповідно, невербальні засоби спілкування можуть бути визначені як різноманітні немовленнєві прояви, що дозволяють людині висловлювати значення та смисли, отримувати інформацію про комунікативних партнерів, взаємодіяти з навколишніми. Дослідники наголошують на високій значущості невербальних засобів спілкування для репрезентації емоційних станів, що має важливе значення для міжособистісних та особистісних процесів, відзначаючи при цьому пріоритетність жестів, міміки, поз.

Про взаємозв'язок вербальних і невербальних засобів у спілкуванні йдеться у лінгвістичних, психофізіологічних, психолінгвістичних дослідженнях (Л. Я. Балонов, 2000; О. О. Бодальов, 1995; В. Д. Деглін, 1996; М. К. Кабардов, 1988; В. О. Лабунська, 1986; О. Л. Лєханова, 2008; Л. В. Сахарний, 2000; Л. І. Фомічова, 1997).

Аналіз невербальних структур з позицій психофізіологічного підходу здійснюється з урахуванням принципів системної будови і динамічної локалізації вищих психічних функцій, функціональної асиметрії кори великих півкуль головного мозку (П. К. Анохін, 1978; М. О. Бернштейн, 1990; О. Р. Лурія, 1969; І. П. Павлов, 1952; Т. М. Ушакова, 1974 та ін.). Вчені зазначають, що організація рухів, які складають основу невербальних засобів спілкування, забезпечується давнішими, в контексті еволюції, механізмами, а реалізація вербальних і невербальних засобів функціонально диференційована між правою («невербальною») і лівою («вербальною») півкулями [26; 161; 245; 328; 137; 534]. Узагальнення результатів наукових досліджень зазначених авторів представлено на Рис. 1. 1.

Рис. 1.1. Розподіл вербальних і невербальних функцій між півкулями.

Відповідно до змісту рисунка, ліва (умовно вербальна) та права (умовно невербальна) півкулі в мовленнєвій діяльності взаємодоповнюють одна одну. Для повноцінного мовлення необхідна злагоджена робота обох півкуль,

компліментарність вербальних і невербальних структур. Нормальне функціонування невербальних компонентів забезпечує репрезентацію емоційного стану та особистісних особливостей партнерів зі спілкування, множить сенс семантично значимої інформації, допомагає повністю розкрити її змістовий бік [245].

Відповідно до семіотичної точки зору, невербальні засоби є відносно незалежною знаковою системою, що існує паралельно з мовленнєвою та має власний план вираження й змісту (Б. Ф. Ломов, 1957; Є. М. Панов, 1983; Н. Г. Салміна, 1988; А. Соломонік, 1995; Л. І. Фомічова, 1997).

За результатами психофізіологічних та психолінгвістичних досліджень, вербальні та невербальні комунікативні засоби подібні за психологічною структурою, тісно взаємопов'язані та компліментарні один одному. Повноцінне спілкування не може здійснюватися без невербальних засобів, які є базовими для мовленнєвих. З'ясовано, що мотивація до спілкування, виразність мовлення та ймовірне прогнозування ґрунтуються на невербальних засобах спілкування і безпосередньо з ними пов'язані.

У психології проблема вивчення невербальних засобів в контексті спілкування найбільш розроблена в рамках загальної (Л. С. Виготський, 1934; 1999; О. М. Леонтьєв, 1975; О. Р. Лурія, 1998; С. Л. Рубінштейн, 1957 та ін.), когнітивної (Ж. Піаже, 1997; Дж. Брунер, 1984 та ін.), соціальної психології (Г. М. Андрєєва, 2000; О. О. Бодальов, 1999; Л. О. Петровська, 1989; П. М. Якобсон, 1973 та ін.) та психології експресивної поведінки (В. О. Лабунська, 1986; R. E. Berdwhistell, 1952; Ekman & Friesen, 1975 та ін.).

Визначаючи типологію, дослідники пропонують різні за критеріями класифікації невербальних комунікативних засобів. Найпоширенішими є класифікації за формою і функціями, типовим прикладом яких є типологія В. О. Лабунської [228], яка поділяє невербальні засоби спілкування на екстралінгвістичні, просодичні, кінесичні, такесичні і ольфакторні.

P. Ekman та W. V. Friesen [534], класифікуючи зазначені засоби, виходять з їхніх функцій і виділяють п'ять форм невербальної поведінки: емблеми, ілюстратори, аффектори, регулятори і адаптори. Т. М. Ніколаєва (1969) [301]

поділяє жести на ті, що замінюють мовлення, супроводжують його, та злиті з ним.

Л. Ф. Величко (1982) виділяє поміж невербальних сигналів три групи: *комунікативні, некомунікативні та проміжні*. *Комунікативні* невербальні засоби тісно пов'язані з вербальними проявами, мають лінгвістичний еквівалент, передбачають наявність співрозмовника, контакті з ним і містять образотворчі, символічні та вказівні невербальні сигнали. *Некомунікативні* засоби змістового навантаження не несуть, не мають чіткого вербального еквіваленту, не асоціюються з певним значенням і включають адаптивно пошукові невербальні сигнали. *Проміжні* невербальні знаки (ритмічні та експресивні невербальні сигнали) об'єднують виразні рухи та інтонацію, які разом із лінгвістичними засобами забезпечують виразність мовлення [68].

Важливим напрямом дослідження невербальних засобів спілкування є вивчення процесів невербального кодування і декодування. Більшість дослідників підкреслюють, що ці процеси є складовими одного психологічного механізму (прийому та передавання інформації), що залежить від низки факторів: інтелектуальних, особистісних, соціальних тощо [48; 447; 137].

На думку В. О. Лабунської, 1999; Л. І. Фомічової, 1997 успішність кодування та інтерпретації невербальних комунікативних засобів визначається включенням їх до певної категорії (невербальні компоненти або невербальна поведінка) [230; 447]. Невербальні компоненти є системою символів, знаків, які певною мірою відчужені та незалежні від психологічних та соціально-психологічних якостей особистості, мають чітке коло значень і можуть бути представлені у лінгвістичному еквіваленті значень. У дослідженнях В. О. Лабунської, 1999; О. Л. Леханової, 2008; R. E. Berdwhistell, 1952; P. Ekman, W. V. Friesen, 1975 та ін. продемонстровано успішне кодування і декодування невербальних компонентів. Складнішою для кодування та інтерпретації є невербальна поведінка. Вважається, що невербальна поведінка є, по-перше, формою прояву та існування психіки, і, по-друге, складною біосоціальною і культурно-обумовленою системою (Б. Г. Ананьєв, 1960; В. О. Лабунська, 1999; С. Л. Рубінштейн, 2003 та ін.). Автори відзначають, що невербальну поведінку слід розглядати як показник активності людини, сигнал про її стан, показник

сформованості внутрішньої програми спілкування та комунікативної компетентності, а також – як індикатор засвоєння людиною соціальних норм і правил [11; 228; 360].

За лінгвістичними підходами, невербальні засоби спілкування є такими, що доповнюють і уточнюють, пояснюють, інтерпретують вербальний текст, прояснюють його підтекст, підсилюють експресивність і виразність висловлювання (Є. М. Верещагін, 1985; Ю. М. Караулов, 2002; Г. В. Кольшанский, 1974; В. Г. Костомаров, 1984; О. О. Леонтьєв, 1999; Л. П. Якубинський, 1986 та ін.). Відповідно до лінгвістичних наукових підходів, основу мовленнєвої поведінки людини становлять не тільки внутрішні закономірності мовлення, а й зовнішні закономірності соціальних і соціально-психологічних умов комунікації. Г. В. Кольшанський [192, с. 4] підкреслює, що для перетворення загальної схеми комунікації в мовленнєвий акт необхідна участь як мовленнєвих, так і немовленнєвих засобів, що супроводжують мовлення та несуть певне інформативне навантаження.

М. М. Бахтін, 2002; Ю. М. Караулов, 2002; О. О. Леонтьєв, 1999; С. Л. Рубінштейн, 2003 визнають значущість невербальних засобів для спілкування, підкреслюють невербальну природу багатьох мовних знаків, наголошують на цінності невербальних структур для формування мовної особистості. Ю. М. Караулов [171], розглядаючи структуру мовної особистості, відводить невербальним компонентам велику роль: перцептивні, соціальні, інтелектуальні й емоційні компоненти розглядаються рівноцінно з мовленнєвомисленнєвими знаннями, вміннями та навичками.

У висновках більшості лінгвістичних досліджень доведено, що ігнорування невербальних засобів спілкування позбавляє мовлення емоційності, руйнує його логічність, у деяких випадках робить безглуздим [40; 206; 380; 443; 556]. Невербальні компоненти дозволяють подолати полісемантичність використаних мовленнєвих засобів, підвищити надійність передавання повідомлення, відкоригувати його, розставити смислові акценти. В цілому, лінгвісти визнають, що лінгвістична, паралінгвістична й екстралінгвістична реальності складають функціональну єдність.

За М. М. Бахтіним (2002), емоції, оцінка, експресія не притаманні мові і породжуються тільки в процесі висловлювання, «живого» вживання мовних знаків [27]. Невербальні засоби в процесі говоріння можуть не тільки збагатити словесну інформацію, а й повністю нівелювати сенс, що передають слова [242].

Отже, аналіз психолінгвістичних досліджень дозволив з'ясувати, що процеси продукування та рецепції мовлення неминуче спираються на невербальні структури (Т. В. Ахутіна, 1985; Л. С. Виготський, 1934, 1999; М. І. Жинкін, 1982; І. О. Зимня, 2001; О. О. Леонтьєв, 1999; О. Р. Лурія, 2001; Л. В. Сахарний, 2000). Вербальна та невербальна системи знаків розглядаються як взаємопов'язані, що досягають найбільшого значення та цінності тільки в умовах взаємної інтеграції.

За результатами психологічних та психолінгвістичних досліджень оволодіння невербальними засобами спілкування передує вербальним і створює підґрунтя для їхнього формування в онтогенезі (Л. І. Божович, 1968; А. Валлон, 1967; О. М. Вінарська, 1987; І. М. Горєлов, 2001; Є. І. Ісеніна, 1987; О. О. Леонтьєв,1999; Н. І. Лєпська, 1997; М. І. Лісіна, 1985; Т. М. Ушакова, 2004; Д. Б. Ельконін, 1960; С. М. Цейтлін, 2000; О. М. Шахнарович, 1974 та ін.).

Так, О. Р. Лурія (1998) зазначає, що «генетичні корені мовлення слід шукати поза мовленням, ... а в тих формах конкретних людських дій, у яких виражається відображення зовнішньої дійсності і формування суб'єктивного образу об'єктивного світу» [289, с.147].

В. А. Ковшиков (1999) [185] зауважує, що «довербальний етап оволодіння мовленням (з 0 до 9–12 місяців) є надзвичайно важливим для становлення кодифікованої мовної системи»; докодифіковані засоби комунікації (крик, гуління, лепет, бурмотіння тощо, а також кінетична мова) є базою для формування усного кодифікованого мовлення. На думку автора, на етапі дословесного спілкування «дитина усвідомлює, що усними і кінетичними засобами можна здійснювати комунікацію й одночасно домагатися задоволення власних біологічних і соціальних потреб [185, с. 99].

В. О. Лабунська (1999) вказує, що «найвагомішим аргументом на користь пріоритету невербальної мови над вербальною слугують результати, що свідчать про інтернаціональний характер основних мімічних картин, поз, набір

жестів» [230, С. 24]. І. М. Горєлов (1974), розглядаючи невербальні компоненти комунікації як функціональний базис мовлення, зауважує, що невербальні протознаки складають основу мовленнєвої діяльності [109].

Водночас, у деяких дослідженнях йдеться про важливість невербальних засобів спілкування для повноцінного формування мовлення у дитини (М. І. Лісіна, 1985; Н. І. Лєпська, 1997; І. М. Горєлов, 1974; О. В. Запорожець, 1986; О. А. Сергієнко, 2006).

М. І. Лісіна довела, що на довербальній стадії закладаються емоційно-експресивні основи повноцінної мовленнєвої діяльності [247]. Н. І. Лєпська також вказує на те, що в довербальний період формуються емоційний і фатичний аспекти спілкування [244]. Взаємодія з дорослим за допомогою невербальних комунікативних засобів надає дитині можливість висловлювати комунікативний намір, репрезентувати свій емоційний стан.

Н. В. Клюєва, 1997; Л. І. Савва, О. Г. Чігінцева, 2006; О. А. Сергієнко, 2006 вважають, що важливу роль у невербальному спілкуванні в ранньому онтогенезі мають інтерпретації матері, рефлексія [183]. На думку вчених, материнські інтерпретації довербального періоду мають виняткове значення для формування типових соціальних моделей, стандартизованих форм взаємодії, що покладені в основі ймовірного прогнозування [183]. Стандартизовані форми взаємодії дозволяють дитині передбачити подальшу поведінку матері та реагувати на неї відповідним чином. На думку О. А. Сергієнко, дії дитини завжди попередньо підготовлені та ґрунтуються на антиципованій схемі. Аналізуючи експериментальні дані розвитку дітей у віці до 28 місяців, автор дійшла висновку про те, що антиципація є не стільки атрибутом діяльності людини, скільки іманентною властивістю психічної організації і еволюції її форм [389].

Є. І. Ісеніна (1987) вважає, що на основі образно-жестових засобів у діяльності дитини формуються перші узагальнення, завдяки яким слово набуває значення і сенс [159].

Л. С. Виготський (2004) з усіх невербальних засобів спілкування особливу увагу приділяв вказівному жесту, вважаючи його розвиток основою всіх зовнішніх форм поведінки. На його думку, вказівка є первинною функцією в

розвитку мовлення, з якої можна вивести всі інші [85]. G. Coplan (1995) зазначає, що поява вказівного жесту за часом практично збігається з появою перших слів і свідчить про здатність дитини до символізації. Таким чином, невербальні засоби спілкування є передумовою мовної семантики, базою для формування змісту і значення слів [527].

Отже, на ранніх етапах розвитку індивіда невербальні засоби спілкування є провідними. Вчені довели, що можливість переходу від домінантності невербальних засобів спілкування до вербальних визначається успішністю в оволодінні першими. Невербальні компоненти є чинником, що стимулює появу та розвиток мовлення. Формування і розвиток мовлення тісно пов'язаний з невербальними засобами, зумовлений ними.

Водночас, провідним положенням психолінгвістики, соціальної психології зокрема, є значущість усіх комунікативних засобів спілкування для забезпечення його ефективності. Це означає, що навіть з появою слова, невербальні прояви мають велике значення у спілкуванні з навколишніми.

І. А. Вартанян (1988) зазначає, що поява слова як найдосконалішого засобу передачі інформації не призводить до зменшення екстралінгвістичної інформації, яка продовжує існувати поряд зі словом, істотно доповнюючи і видозмінюючи його сенс [67].

М. М. Кольцова (1973) [191] зауважує, що, незважаючи на інтенсивний розвиток мовлення, дошкільник продовжує залишатися істотою невербальною. Н. І. Лєпська (1997) з'ясувала, що в період від 3 до 5 років дитина «синхронізує» жест із відповідним вербальним елементом [244]. К. В. Якуніна (2000) довела, що відсутність слів дитина компенсує кінетичними засобами різних видів, що дозволяє загалом передати зміст повідомлення [501].

Таким чином, висновки вчених свідчать, що поява мовлення не призводить до зменшення ролі невербальних засобів спілкування. Вони продовжують активно функціонувати паралельно, є взаємодоповнюючими і важливими для спілкування. Особливого значення набувають невербальні символи для вираження дитячих емоцій.

У дослідженнях Л. І. Божович, 1968; О. В. Запорожця, 1986; А. М. Щетініної, 1984; П. М. Якобсона,1973; P. L. Harris, 1983; Ch.r Boyatzis,

Ch. Satyaprasad, 1994 представлено різні аспекти розвитку, диференціювання і довільного виразу почуттів дитиною. Дослідники відзначають, що, опановуючи мовою емоційної експресії, діти вчаться розуміти емоційні стани близьких людей, отримують перші уявлення про ставлення людей один до одного, про людські цінності, про норми і правила поведінки.

О. О. Бодальов, 1995; О. В. Гордєєва, 1998; А. С Золотнякова, 1964; В. О. Лабунська, 1999; В. М. Мінаєва, 2000 зазначають, що здатність адекватно визначати емоційний стан людини є обов'язковою умовою розвитку здатності до психологічної інтерпретації невербальної поведінки, яка є особливо значущою на етапі встановлення контакту з навколишніми, забезпечує соціальну перцепцію.

Отже, на підставі теоретичного аналізу наукових джерел було з’ясовано, що невербальні засоби є необхідною умовою повноцінного спілкування. На довербальному етапі розвитку індивіда вони є основним засобом спілкування і сприяють формуванню психолінгвістичних механізмів, які зумовлюють виникнення мовлення. У процесі спілкування невербальні засоби виконують як провідну, так і роль доповнення відносно вербальних. Особливого значення набувають невербальні засоби для емоційного забарвлення, виразності, точності мовленнєвого спілкування. За висновками вчених, використання та розуміння (інтерпретація) жестів, міміки, пантоміміки, просодики не тільки уточнює зміст мовленнєвого повідомлення, а й дозволяє спонукати до спілкування, прогнозувати його хід, адекватно реагувати. Успішність у кодуванні та декодуванні різних невербальних знаків є не лише запорукою ефективної соціальної перцепції, а й усього процесу міжособистісного спілкування.

Узагальнення викладеного дає підстави констатувати, що ефективність комунікативної діяльності значною мірою обумовлена ступенем оволодіння та представленості в комунікативній взаємодії різноманітних комунікативних засобів: як мовленнєвих, так і невербальних. Ці засоби не тільки дозволяють вирішувати комунікативні завдання через виконання комунікативних дій, а й забезпечують реалізацію інтерактивної, перцептивної та інформаційної сторін діяльності спілкування. Комунікативні засоби визначають успішність

операційної складової цієї діяльності та слугують реалізації основних функцій комунікативної діяльності.

1.3. Особистісно-орієнтований аспект становлення комунікативної діяльності індивіда

Теоретичний аналіз спеціальної та загальної психологічної літератури дозволяє констатувати, що однією з центральних проблем психології спілкування є питання взаємозв’язку особистості та комунікативної діяльності. Особливої актуальності окреслене питання набуває щодо категорії дітей із системними порушеннями мовлення, стан особистісної сфери яких часто визначається як інфантильний.

Проблема взаємовпливу особистості та комунікативної діяльності представлена у наукових джерелах двома підходами. Представники першого (О. О. Бодальов, 1995; В. М. Куніцина, 1991; В. О. Лабунська, 1999; Р. О. Максимова, 1981) розглядають особистість в аспекті впливу окремих її рис на ефективність діяльності спілкування і, навпаки – з позицій деструктивних особистісних впливів на комунікативну діяльність. Водночас, Л. І. Божович, 1968; Л. С. Виготський, 1934, 1999; М. І. Лісіна, 1985; В. М. Мясищев, 1960 доводять, що розвиток особистості, особливо в дитячому віці, здійснюється в процесі комунікативної діяльності. Саме спілкування з навколишніми стимулює появу психічних особистісних новоутворень, сприяє розвитку особистості в цілому.

Отже, одним з найпоширеніших підходів у вивченні взаємозв'язку спілкування та особистості є виявлення ролі комунікативної діяльності у становленні особистості як суб'єкта спілкування та пізнання інших людей.

Наукових підтверджень визначної ролі спілкування у розвитку особистості на сьогодні достатньо. Найвідомішими є три групи факторів, які доводять роль спілкування в психічному розвитку дитини: вивчення «дітей-мауглі»; дослідження природи та причин госпіталізму; безпосереднє виявлення впливу спілкування на психічний розвиток у формувальних експериментах [248; 450].

На думку С. Д. Максименка 2006; А. В. Сергеєвої, 2013; П. М. Якобсона, 1973; G. Breakwell, M. Hewstone, D. Capozza, R. Brown R., 2000; E. Erikson, 1968 вплив комунікативної діяльності на особистість зумовлений її значущістю у соціально-психологічній адаптації індивіда, тим, що ця діяльність є провідною на шляху соціалізації індивіда та становлення його ідентичності.

Діяльність спілкування великою мірою стимулює появу психічних особистісних новоутворень у дітей і дорослих. Саме в процесі комунікації з навколишніми розширюється світогляд індивіда, тренуються його емоційно-вольові якості, формуються вміння розуміти партнера та налагоджувати з ним взаємодію. Генезис особистості нерозривно пов'язаний зі спілкуванням з різними людьми, і значною мірою визначається її активністю, продуктивністю і успіхом / неуспіхом, що відображається в появі та закріпленні певних особистісних рис.

Водночас, науковці відзначають, що важливе значення в розширенні теми дослідження особистості та спілкування має з'ясування ролі індивідуальних характеристик індивіда у формуванні його комунікативної поведінки, ефективності його комунікативної діяльності загалом.

Аналізуючи взаємовплив особистості та комунікативної діяльності, вчені відзначають значущість певних особистісних рис індивіда для ефективності та результативності діяльності спілкування з навколишніми. І. Д. Бех (2003), Р. С. Немов (2003), Г. Г. Самохвалова (2011) називають ці якості комунікативними рисами особистості [38; 299; 376]. М. В. Гамезо під комунікативними розуміє такі риси, які дозволяють орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, підґрунтям яких є соціальний досвід індивіда в сфері міжособистісної взаємодії [94].

Акцентуючи увагу на значущості комунікативних рис особистості у процесі взаємопізнання та взаєморозуміння індивідів у процесі спілкування, О. О. Бодальов (1995) увів поняття «комунікативне ядро особистості», яке охоплює всі риси, що забезпечують відображення, ставлення та поведінку в комунікативній діяльності [49, с. 32].

В. М. Погольша (1998) виділяє комунікативно-особистісний потенціал, який є комплексом комунікативно-особистісних якостей, що забезпечують

вплив у процесі міжособистісного спілкування. Вчений відносить до потенціалу такі якості: легкість спілкування, адаптивність, впевненість, активну позицію у взаємодії, мотив досягнення, афіліацію, розуміння співбесідника та соціальний інтелект в цілому [334].

Р. О. Максимова (1981), Г. Г. Самохвалова (2011) пропонують поняття «комунікативний потенціал особистості», вкладаючи дещо різні значення у це визначення. За Р. О. Максимовою це – наявність у індивіда певних комунікативних якостей, які характеризують його можливості у здійсненні комунікативної діяльності [265]. Водночас, Г. Г. Самохвалова розрізняє зону актуального комунікативного розвитку (комунікативній арсенал) і зону потенційного комунікативного розвитку (комунікативний потенціал) [376]. Зазначені поняття автор виділяє щодо дитячого віку.

Під комунікативним арсеналом дослідниця розуміє індивідуально-своєрідний комплекс комунікативних якостей індивіда (внутрішньо особистісних і соціально-психологічних), які характеризують його актуальні можливості в здійсненні комунікативної складової різних видів діяльності (ігрової, трудової, продуктивної, навчальної). Комунікативний потенціал розглядається як індивідуально-своєрідна система комунікативних задатків дитини, яка може бути актуалізована завдяки активності суб'єкта спілкування. На думку автора, саме перетворювальна комунікативна активність сприяє подоланню труднощів у спілкуванні та розкриває нові комунікативні можливості дитини [376].

Ми поділяємо погляди дослідниці, оскільки вони цілком відповідають теорії Л. С. Виготського про «зону актуального і найближчого розвитку». Зону актуального розвитку видатний вчений розумів як здатність дитини самостійно виконувати завдання та долати певні труднощі завдяки наявним знанням й умінням. Зона найближчого розвитку розумілася як здатність дитини вирішувати завдання вищого ступеня складності, але за участю дорослого [85]. У структурі комунікативного арсеналу суб'єкта спілкування Г. Г. Самохвалова виділяє чотири взаємопов'язаних рівні: базовий, змістовий, інструментальний, рефлексивний [376].

З позицій аналізу здібностей індивіда вчені розглядають комплекс комунікативних рис особистості (Ю. М. Жуков, Л. О. Петровська, П. В. Растянніков, 1991), який позначається поняттям комунікативна компетентність особистості. Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань і вмінь, які забезпечують ефективність комунікативного процесу [136]. В. І. Кашницький (1995) комунікативну компетентність вважає багаторівневою інтегративною якістю особистості та зазначає, що вона є сукупністю когнітивних, емоційних, поведінкових особливостей, які опосередковують комунікативну діяльність [177].

На думку А. П. Панфілової (2007), реалізація комунікативної компетентності особистості здійснюється засобами комунікативного стилю. Комунікативний стиль – це сукупність звичних для індивіда способів і засобів встановлення та підтримки контактів з навколишніми у різних формах взаємодії [309]. Цей стиль прямо залежить від особистісних рис індивіда й утворює його індивідуально-особистісний спосіб взаємодії з навколишніми. Комунікативний стиль особистості зумовлює комфортний, невизначено-нейтральний або дискомфортний стани. За О. О. Бодальовим, стиль спілкування з навколишніми є звичним для індивіда способом поведінки, який обумовлений його індивідуальними особистісними рисами. Реалізуючи індивідуальні потреби, установки через комунікативний стиль, особистість не тільки певним чином впливає на оточення, а й демонструє власні якості, здійснює рефлексію щодо зовнішніх впливів [49].

Отже, аналіз теоретичних джерел дозволяє констатувати, що в проблемі взаємозв’язку особистості та комунікативної діяльності вагомими факторами визначено комунікативний арсенал і потенціал особистості, які охоплюють такі особистісні риси, що позитивно впливають на перебіг і результати взаємодії з навколишніми та визначають індивідуальний комунікативний стиль і компетентність індивіда. Зазначені особистісні утворення детермінують ефективність комунікативної діяльності та зумовлюють зворотню реакцію партнерів, що спонукає до розвитку та якісних змін комунікативні риси

особистості суб’єкта спілкування. Встановлено, що важливим чинником становлення комунікативного потенціалу індивіда є його активність.

Усі зазначені дослідження об’єднує комунікативно-особистісний підхід, який розглядає особистість та діяльність спілкування як взаємообумовлені в умовах провідної ролі у цьому процесі особистості. Відповідно до такого підходу, ефективність спілкування залежить, насамперед, від сформованості у індивіда специфічних рис, які й визначатимуть його спрямованість, успішність у цій діяльності.

Поміж сучасних досліджень проблеми взаємовпливу спілкування та особистості вирізняються ті, що спрямовані на вивчення впливу особистісних рис індивіда на характер труднощів та порушень його комунікативної діяльності. Такий підхід представлений у дослідженнях, що здійснюються у межах концепції утрудненого спілкування (О. О. Аржакаєва, 1995; О. О. Бодальов, 1983; О. В. Залюбовська, 1984; В. О. Лабунська, 2001; Ю. О. Менджерицька, 2001; О. В. Цуканова, 1995).

На думку В. О. Лабунської, підхід до особистості, як інтегральної індивідуальності дозволяє розглядати будь-яку її складову в якості детермінанти змін різних сторін, характеристик, рівнів, видів і якості спілкування [230].

Відповідно до означеного підходу, у низці робіт розглянуто вплив особистості на соціально-перцептивну сторону комунікативної діяльності. У них засвідчений взаємозв'язок між ціннісним ставленням особи до змісту таких результатів спілкування: враження, взаємних уявлень партнерів, оцінювання та інтерпретації (В. О. Лабунська, 2001; Н. В. Чудова, 1993). Н. В. Чудова зазначає про такі якості, що впливають на адекватне розрізнення емоційних станів комунікативного партнера: це розвинутий невербальний інтелект, емоційна рухливість, спрямованість на навколишніх, сенситивність, проникливість, обережність [469]. За даними А. С. Кочаряна (1986), така характеристика особистості, як когнітивна складність – когнітивна простота, впливає на поведінку в емоційно складних ситуаціях спілкування [211].

Рефлексію та конгруентність найважливішими в процесі міжособистісного спілкування вважає Л. О. Петровська (1989). Ці риси не тільки сприяють реалізації інтерактивної функції спілкування, вони є

чинниками взаєморозуміння та чесності партнерів [328]. М. В. Молоканов (1995) поміж базових факторів оцінювання ефективності спілкування виділяє: інтерес до іншого, домінантність, відповідальність [290].

Водночас Є. П. Ільїн (2012) поміж рис, що позитивно впливають на ефективність спілкування з навколишніми вважає емпатійність, екстравертність, толерантність, мобільність, а з тих, які чинять негативний вплив на комунікативну діяльність виділяє владність, конфліктність, агресивність, боязкість, ригідність, сором'язливість [157].

Одностайно важливою в означених вище дослідженнях особистісною якістю для спілкування встановлена комунікативна спрямованість індивіда. У різних концепціях вона визначається по-різному, водночас, направленість індивіда на іншу людину вважається головною умовою початку і завершення комунікативного акту, вона й свідчить про потребу в спілкуванні [1]. І. Т. Шкуратова (1997) вважає комунікативну спрямованість основною змістовою характеристикою мотиваційної моделі спілкування, яка визначає характер взаємодії індивіда з навколишніми [486]. О. О. Бодальов (1995), В. М. Кан-Калік та В. О. Ковальов (1987) цю рису особистості пов'язують із виникненням потреби у взаємодії з іншими людьми, з її ефективними результатами та емоційним задоволенням, здобутими в ході звичайного спілкування [49]. Водночас, егоцентрична спрямованість індивіда зумовлює нездатність адекватно сприймати почуття інших, співчувати партнеру по спілкуванню, що негативно позначається на контактах з оточенням [326; 69].

Впливовою особистісною комунікативною рисою є відповідальність, яка розглядається вченими як високий рівень суб'єктивного контролю (К. А. Абульханова, 1999; А. Г. Асмолов, 1993; Л. І. Божович, 1968; Б. С. Братусь, 1997; С. Л. Рубінштейн, 1973; І. П. Шкуратова, 1990; Т. М. Щербакова, 1994). За визначенням Л. І. Божович, відповідальність – це здатність передбачати кінцевий результат власних дій і вчинків, керувати ними [51].

В аспекті спілкування відповідальність розглядається як феномен, який залежить не тільки від самого суб'єкта, а й від рівня розвитку групи, її впливу на індивіда, характеру спільної діяльності, що тісно пов'язано з поняттям

«соціальна відповідальність» [1]. Водночас, К. О. Клімова і Л. С. Славіна (1968), відзначають обмежені можливості соціальної відповідальності в дитячому віці. Хоча здатність людини відповідати за власні конструктивні та деструктивні прояви вже в старшому дошкільному віці вчені визнають [181]. Отже, відповідальність є значущою особистісною рисою у спілкуванні, оскільки зумовлена потребами індивіда, забезпечує повноцінну активність і дієвість у комунікативному процесі, що дозволяє уникати перекладання зобов'язань на інших.

Встановлено, що не менш значущою для спілкування з навколишніми є емпатія – здатність відчувати емоційний стан іншої особи, співчувати їй. Сформованість на належному рівні цієї риси забезпечує перцептивну сторону спілкування, дозволяє комуніканту адекватно організовувати рефлексію, взаємодіяти з партнером відповідно до його стану та настрою [298; 337]. Д. Майерс (2007) розглядає емпатичне переживання як мотив альтруїстичної поведінки [263]. І. С. Кон (1984) вбачає в емпатії здатність безпосереднього емоційного відгуку на переживання іншого, а когнітивну здатність усвідомлення емоційних станів іншого називає розумінням [193]. В. В. Бойко (1995) розглядає емпатію як раціонально-емоційно-інтуїтивну форму відображення, яка є засобом «входження» в простір іншої людини. На його думку, емпатія є «найціннішим засобом пізнання людської індивідуальності в цілях виховання і навчання, лікування і профілактики» [52, С. 23].

О. О. Бодальов (1995) відзначає, що здатність до співчуття, як й інші особистісні риси в комплексі, визначають поведінку індивіда в комунікативній діяльності, тому прямо впливають на її результативність й ефективність. Ю. О. Менджерицька (1998) дійшла висновку, що рівень розвитку емпатії, її особливості є критеріями сформованості та якості міжособистісних відносин і дозволяють прогнозувати їхній подальший розвиток [287]. Приєднується до цієї думки і О. Л. Лєханова (2008), яка додає, що, окрім емпатії, для індивіда є важливою його власна емотивність – здатність достатньою мірою і виразно виражати емоційні стани [245].

Одностайно важливою у процесі вирішення комунікативних завдань вчені вважають рефлексію (О. О. Бодальов, 1995; Н. І. Гуткіна, 1983; О. В. Лушпаєва,

1989; Ю. М. Мендрух, 2010; С. Л. Рубінштейн, 1973; І. М. Семенов, І. М. Степанов, 1985). Дослідниками феномену рефлексії відзначається її вагоме значення для розвитку як особистості, так і соціальної групи. Залежно від змісту завдань життєдіяльності, рефлексія створює умови до цілісного уявлення, знань про зміст, способи і засоби власної діяльності, дозволяє критично ставитись до себе та своєї діяльності, сприяє перетворенню людини в суб'єкта власної активності.

За визначенням психологічного словника, рефлексія (від лат. reflexio – відображення) – це процес самопізнання суб’єктом власних психічних станів та дій. Рефлексивність особистості виявляється в її здатності критично оцінювати власні дії та змінювати відповідно до цього мислення та діяльність [118].

В аспекті нашого дослідження найбільший інтерес викликає міжособистісна рефлексія, яка безпосередньо пов’язана з комунікативною діяльністю. О. О. Бодальов (1995) означене явище назвав комунікативною рефлексією та розглядав її в зв’язку з проблемами соціальної перцепції та емпатії. На думку вченого, комунікативна рефлексія – це найважливіша складова ефективного спілкування та міжособистісного сприймання, яка є специфічною здатністю пізнання людини людиною [49].

У структурі комунікативної рефлексії виділяють такі компоненти:

- особистісно-комунікативну рефлексію (рефлексія «Я»);
- соціально-перцептивну (рефлексія іншого «Я»);
- рефлексію ситуації або взаємодії [260].

Комунікативна рефлексія має важливе значення в регуляції процесів міжособистісного пізнання та взаємодії. Її особливістю є специфічний характер опосередкування пізнання: іншого через себе і себе через іншого в процесі взаємодії.

Враховуючи вищезазначене, можна констатувати, що такі інтегральні характеристики особистості як: комунікативна спрямованість, відповідальність, емпатія, комунікабельність, здатність до рефлексії позитивно впливають на будь-які види комунікативної активності індивідів. Саме ці особистісні риси є комунікативними й утворюють комунікативний арсенал.

Водночас, результати досліджень засвідчують і негативний вплив деяких особистісних рис індивіда на результати комунікативної діяльності. Виділяючи труднощі спілкування у дітей та дорослих, Н. В. Казарінова, В. М. Куніцина, В. М. Погольша (2001) визначили тривожність і ригідність ключовими факторами у формуванні дефектного спілкування; аутистичність, відстороненість автори вважають причинами дефіцитного спілкування, а агресивність – деструктивного [225]. Вчені виділяють й інші властивості особистості, що зумовлюють комунікативні труднощі та характеризують їх так: людина хоче і може, але не вміє спілкуватися (невихованість, безсоромність, егоцентричність); не хоче, не вміє і не може спілкуватися (аутистичність, глибока самотність); вміє, але вже не може і не хоче (відстороненість, виключеність із соціальних зв'язків); вміє, може, але не прагне (глибока інтроверсія, самодостатність, відсутність мотивації); може, і хоче, але боїться спілкуватися (сором'язливість) [225].

Враховуючи описані комунікативні варіанти, доведеним фактом є виникнення труднощів і бар’єрів у спілкуванні осіб різного віку внаслідок недостатності комунікативних рис особистості та негативного впливу деяких інших особистісних якостей.

Узагальнюючи теоретичні відомості з проблеми взаємовпливу особистості та спілкування, слід відзначити взаємообумовленість і тісний зв’язок цих важливих психологічних структур. Результати численних наукових пошуків свідчать про залежність ефективності комунікативної діяльності від сформованості комунікативних рис особистості суб’єкта. Комплекс комунікативних рис особистості позначається по-різному: і як потенціал, і арсенал, і ядро, і компетентність. Встановлено, що найважливішими особистісними рисами, які впливають на характер і ефективність спілкування, є: комунікативна спрямованість, емпатія, комунікабельність, відкритість, відповідальність, здатність до рефлексії, емотивність. Зазначені риси утворюють комунікативний арсенал особистості індивіда та визначають його компетентність. Особистісними утвореннями, що чинять негативний вплив на комунікативну діяльність, більшість психологів називають егоцентричну

спрямованість, ригідність, індивідуалізм й аутистичність, замкнутість, агресивність та підвищену тривожність.

Попри достатнє представлення проблеми взаємозв’язку особистості та комунікативної діяльності у віковій, соціальній психології, вагома частина наукових пошуків присвячена означеному питанню щодо дітей різного віку.

Аналіз психологічних досліджень у галузі дитячої психології засвідчив, що вплив особистості на комунікативну діяльність розглядається в різних аспектах: впливу ранньої комунікативної депривації на психічний розвиток дітей (J. Bowlby, 1969, 2003; Г. Х. Мазітова, 1977; А. Г. Рузська, 1974); значення спілкування із значущими дорослими в контексті онтогенезу комунікативної діяльності (М. І. Лісіна, 1983; О. О. Смірнова, 1991; В. М. Холмогорова, 2005; С. Ю. Чижова, 2001); аналізу труднощів і бар’єрів спілкування (В. М. Куніцина, 2002; Г. Г. Самохвалова, 2013; І. В. Хохлачова, 2010).

Особливе місце поміж означених робіт належить науковій спадщині М. І. Лісіної, яка, досліджуючи розвиток особистості дитини у спілкуванні, зазначила, що вона у процесі комунікації з навколишніми зазнає значних змін. Це зумовлене розширенням мотивів цієї діяльності, впливом зовнішніх факторів, оточення. Водночас, становлення індивідуально-особистісних рис дитини в процесі розвитку впливає на характер, види та результативність її спілкування з дорослими та однолітками [247].

М. І. Лісіна (1985) розглядала особистість і спілкування в дитячому віці в нерозривній єдності з розвитком самосвідомості. На її думку, образ себе та іншого, який є результатом пізнання різних якостей, є продуктом спілкування (крім взаємин). Дослідниця вважала, що в процесі комунікативної діяльності особистісні якості відображаються в свідомості та формують образ іншої людини й самого себе. Цей образ (за аналогією до перцептивної діяльності) є результатом (або продуктом) діяльності спілкування. Образ людини (себе та іншого) і є цілісним афективно-когнітивним комплексом. Його афективна частина пов'язана з оцінюванням (або самооцінкою), а когнітивна – з уявленням про себе та іншого [247; 305].

Дослідження авторки здійснено в контексті культурно-історичної теорії Л. С. Виготського (1934). Відповідно до позиції вченого, соціальний світ і

референтні дорослі є необхідними умовами розвитку дитини, яка від народження включена в суспільні відносини.

У другій половині XX – на початку XXI ст. концепцію М. І. Лісіної було суттєво доповнено і розширено. Так, О. О. Смірнова та В. М. Холмогорова (2005), аналізуючи різні форми проблемних міжособистісних взаємин дошкільників, встановили, що їхніми найпоширенішими особистісними причинами є агресивність, образливість, сором'язливість, демонстративність, недостатня самостійність та ініціативність дітей. Усіх цих дітей об'єднує неуважність до інших, недостатня емпатійність, неадекватна самооцінка, фіксованість на собі. Враховуючи зазначене, дослідниці вважають емоційне залучення, здатність до співчуття та допомоги іншому найважливішими соціально-особистісними показниками готовності до спілкування з однолітками [403].

Ставлення до себе старших дошкільників досліджувала І. В. Хохлачова (2010), яка дійшла висновку, що домінування предметного початку в ставленні до себе й іншого, фіксація на власній цінності, та ігнорування інших не дозволяють дитині побудувати гармонійні взаємини з однолітками та зумовлюють труднощі у спілкуванні з ними [458]. Важливим механізмом адекватного формування цих якостей у дитячому віці автор вважає особистіснозначущі близькі взаємини з батьками.

С. Т. Дмитрієва (1997), С. В. Ільїна (2009), Н. М. Рябонеділя (1997) у дослідженні емотивності дошкільників встановили, що вона визначає статусне місце дитини в групі, впливає на позитивне ставлення ровесників. Водночас, соціальні емоції впливають найбільше на характер спілкування в дошкільному віці [127; 158; 368]. С. Т. Дмитрієва відзначає, що темп засвоєння соціальних емоцій найбільший у старшому дошкільному віці, що змінює як емоційний стан дитини в цілому, так і рівень її мотивації до спілкування, характер взаємин і статус у групі [127].

Тривожність та її вплив на активність дитини вивчала Г. М. Прихожан (2000). Продовжуючи ідеї Л. І. Божович, вона розглядає тривожність як значуще переживання, що відображає в особливій формі задоволення потреб людини. Г. М. Прихожан відзначає такі прояви тривожності: зниження рівня домагань та

самооцінки особистості, рішучості, зміну мотивації. Окрім зазначеного, авторка виділяє зворотний зв'язок тривожності з комунікативною активністю, емоційною стійкістю, ступенем нейротизму та інвертованості. Дослідниця також відзначає, що тривожність пов’язана з порушеннями спілкування [339].

Поміж означених вище досліджень звертає на себе увагу вивчення утрудненого спілкування дітей Г. Г. Самохваловою (2011, 2013), у межах якого було детально розглянуто нормативні показники ефективного спілкування в дошкільному віці. У зв’язку з цим дослідниця виділила поняття комунікативного арсеналу та потенціалу дитини, про які вже йшлося вище. У структурі комунікативного арсеналу особистості дитини Г. Г. Самохвалова виділила 4 взаємопов’язані рівні: базовий, змістовий, операційний, рефлексивний (див. *Табл.1.2*.), а особистісні якості (контактність, чуйність, готовність надавати та приймати допомогу, емпатійність, миролюбство) віднесла до таких, що складають базовий рівень цього арсеналу [376].

Таблиця 1.1.

Структура комунікативного арсеналу особистості дитини

Назва рівня комунікативного арсеналу особистості	Призначення рівня комунікативного арсеналу особистості
Базовий	Визначає загальну спрямованість і мотивацію до спілкування, адекватність комунікативних дій дитини реальним умовам і цілям комунікативної ситуації.
Змістовий	Забезпечує побудову дитиною комунікативних програм і планів з метою задоволення власних потреб і виконання конкретного завдання в міжособистісній взаємодії.
Операційний	Характеризується виконанням необхідних комунікативних дій (вербальних і невербальних) в ході практичної реалізації створених комунікативних планів з вирішення певного комунікативного завдання.
Рефлексивний	Забезпечує оцінювання та аналіз власних комунікативних дій у контексті їхньої ефективності.

На думку дослідниці, у дошкільному віці процес комунікативного розвитку найбільш варіативний і гетерохронний: яскраво проявляється комунікативна безпосередність, суттєво різняться механізми і форми утрудненого спілкування у різних дітей, патерни їхньої комунікативної поведінки, характер самоактуалізації (в дошкільному віці зафіксовано найбільше розрізнення емпіричних показників за всіма параметрами комунікативного розвитку). Це дозволило вченій дійти висновку, що дитина дошкільного віку як суб'єкт спілкування знаходиться на рівні «пробної суб'єктності». На наступних вікових етапах вираження показників комунікативного арсеналу стає більш гомогенним, отже, розвиток суб'єкта спілкування набуває закономірного, чіткішого характеру [376].

Виділяючи характерні риси дитини – суб’єкта утрудненого спілкування, – дослідниця зазначає, що такі особистісні риси, як: низький рівень усвідомлення себе як суб’єкта, перекладання відповідальності на іншого, егоцентричність та ворожість зумовлюють проблеми у спілкуванні з однолітками та дорослими. Шляхом статистичної обробки даних вона доводить взаємообумовленість структурних компонентів комунікативного арсеналу дитини та її комунікативних труднощів [376]. Окремі аспекти цього взаємозв’язку також відображено у наукових роботах О. В. Запорожця, 1984; О. Л. Кононко, 1997; В. К. Котирло, 1986; В. С. Мухіної, 1999; Р. Б. Стьоркіної, 1970; В. А. Петровського, 1984.

Враховуючи дані численних досліджень у галузі дитячої та соціальної психології, а саме – стан комунікативних рис особистості, було розроблено психологічний портрет дитини з комунікативними труднощами, який містить відомості про перцептивну, інтерактивну, комунікативну сторони її комунікативної діяльності [376; 377].

Перцептивні особливості спілкування такої дитини відрізняються низьким рівнем здатності до розуміння партнера; недостатністю емпатії з перевагою егоцентричної спрямованості; бідністю співчуття та неадекватністю сприймання емоційних станів інших; низьким рівнем здатності до ідентифікації, сенситивності та чутливості, спостережливості тощо.

З боку інтерактивної сторони спілкування дитина з труднощами у спілкуванні не вміє аргументувати власні зауваження та пропозиції; дратується, коли її не розуміють; не підтримує зоровий контакт; намагається більше говорити, ніж слухати; перериває розмову; нав'язує власну точку зору; демонструє агресивний, контролюючий, схильний до уникання стилі поведінки.

Комунікативна сторона спілкування характеризується невмінням обрати адекватну форму повідомлення; нездатністю до зворотного зв'язку (рефлексії); низьким потенціалом комунікативної взаємодії. Слід також додати наявність вербальних особливостей – недостатню виразність мовлення, надмірну вербальну активність, швидке мовлення, хаотичність або застиглість рухів і жестів.

Аналіз описаного портрету переконливо свідчить про недостатність у його структурі, насамперед, особистісних рис, які в нормі забезпечують ефективний процес спілкування з навколишніми. Водночас, важливо розуміти, що дитина дошкільного віку не усвідомлює власних причин труднощів у спілкуванні, вбачаючи їх тільки в іншому. Тому не змінює способи спілкування й ті особистісні риси, що становлять його підґрунтя. Це обумовлено як віковими особливостями (низьким рівнем самоконтролю, недостатністю рефлексивності), так і бідним арсеналом комунікативних прийомів і технік, які, зазвичай, дозволяють оптимізувати власні комунікативні дії.

Отже, аналіз і узагальнення теоретичних відомостей підтверджують, що і в дорослому, і в дитячому віці зв'язок особистості та діяльності спілкування є тісним і взаємообумовленим. Водночас, з описаного зрозуміло, наскільки різноманітні аспекти цієї наукової проблеми. Незрілість особистості, недостатня сформованість комунікативних її рис зумовлюють труднощі в спілкуванні, негативно позначаються на його результатах. Поміж ефективних для спілкування особистісних рис у будь-якому віці вчені виділяють комунікативну спрямованість, відкритість, гнучкість, здатність до рефлексії, комунікабельність, адекватну емотивність (емоційність) та самооцінку, організаторські здібності, емпатійність, ініціативність і прагнення до кооперації. Причини комунікативних труднощів дослідники вбачають в егоцентричній спрямованості, ригідності, замкнутості, схильності до

індивідуалізму (аутистичості), пасивності, надмірній тривожності і агресивності, вербальній неадекватності. Ці риси зумовлюють труднощі у реалізації перцептивної, інтерактивної та комунікативної сторін комунікативної діяльності та «перетворюють» індивіда в суб'єкта утрудненого спілкування.

В аспекті зазначеної проблеми, поміж понять, що існують для позначення продуктивних у спілкуванні особистісних рис у дитячому віці, найбільш повно та змістовно, на нашу думку, представлено поняття «комунікативного арсеналу особистості», яке цілком відповідає завданням нашого дослідження й використовуватиметься у якості ключового поняття далі.

На нашу думку, дитина старшого дошкільного віку, яка є суб'єктом утрудненого спілкування, потребує створення спеціальних психологічних умов, спрямованих на розвиток комунікативних рис особистості, а також подолання комунікативних труднощів. Особливої уваги, у зв'язку з означеним, вимагає категорія дошкільників із системними порушеннями мовлення, яким, окрім описаних симптомів, властиве недостатнє оволодіння вербальними засобами спілкування.

1.4. Структурно-функціональна модель комунікативної діяльності

Результати теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень комунікативної діяльності, механізмів її становлення та реалізації індивідом засвідчили наявність різних підходів у її тлумаченні залежно від детермінант, покладених в основу дослідження.

Розгляд комунікативної діяльності з позицій діяльнісного підходу дозволив установити, що їй властива складна структурна організація, яка передбачає: предмет спілкування, комунікативну потребу і мотиви, одиниці спілкування, його засоби і результат. Сформованість цих компонентів є необхідною умовою ефективного функціонування досліджуваної діяльності, про що зазначено О. М. Леонтьєвим (1975), О. В. Запорожцем (1986), Д. Б. Ельконіним (1989), М. І. Лісіною (1986), О. О. Смірновою (1990) та іншими видатними вченими, в дітей із системними порушеннями мовлення зокрема. А

їхній ретельний аналіз надасть можливість з’ясувати ушкодження тих ланок, які заважають продуктивності усього процесу в дошкільників означеної категорії.

Розглядаючи спілкування як комунікативну діяльність, М. І. Лісіна деталізує запропоновану схему та виділяє окрім описаних такі структурні компоненти, як: завдання, комунікативні дії, продукти, які реалізуються в функціях та формах спілкування [247].

На сьогодні, психологія спілкування має достатній арсенал відомостей про кожен із зазначених компонентів комунікативної діяльності. Розглянемо їх детальніше.

Предмет спілкування – це інша людина, комунікативний партнер як суб'єкт. Завдання спілкування – це та мета, на досягнення якої в певних конкретних умовах спрямовані різноманітні комунікативні дії. Цілі (мотиви) та завдання спілкування можуть не збігатися між собою.

Комунікативна потреба полягає в прагненні людини до пізнання й оцінювання інших людей, а з їхньою допомогою – до самопізнання та самооцінки.

Проблема розвитку комунікативної потреби широко представлена у психологічних дослідженнях, у яких вона розглядається як джерело і, одночасно, – передумова комунікативної діяльності (Т. В. Ахутіна, 1985; Л. С. Виготський, 1999, І. О. Зимня, 2001; О. О. Леонтьєв, 1999; О. Р. Лурія, 1998).

Комунікативна потреба як одна з вихідних функцій спілкування полягає в організації спільної з іншими людьми діяльності для активного пристосування до навколишнього світу, що передбачає і його перетворення. Вченими встановлено, що людині властива життєво важлива необхідність у спілкуванні: адже для ефективної спільної діяльності необхідним є отримання зворотного зв’язку від оточення, щоб комуніканти адекватно оцінювали себе та навколишніх. Ця обставина і визначає виникнення у них потреби в пізнанні й взаємо- та самоооцінці. Водночас, спілкування створює можливості для відображення будь-яких людських якостей завдяки тому, що предметом його є

інша людина, як суб'єкт, і в ході комунікативної взаємодії на нього спрямована інтенсивна психічна активність партнерів.

Характеризуючи комунікативні потреби, Т. О. Піроженко (2002) виділяє три їх типи – контактовстановлювальну, інформаційну та впливову (*авт.* регулятивну) [331]. Стійкість і диференційованість комунікативних потреб забезпечують реалізацію як ситуативної, так і позаситуативної комунікативної діяльності.

Продовжуючи характеристику структури комунікативної діяльності, зазначимо, що комунікативні мотиви – це те, заради чого організовується спілкування.

Мотивом спілкування, як відомо, є партнер у тих власних якостях, заради яких індивід звертається до нього або підтримує ініційовану комунікативну діяльність. Тому цей мотив збігається з його об'єктом. Становлення та зміни форм спілкування в онтогенезі вчені пов’язують із впливовістю трьох основних категорій мотивів спілкування – пізнавальних, ділових та особистісних. Комунікативні потреби та мотиви забезпечують *мотиваційно-ціннісний компонент* комунікативної діяльності та визначають комунікативну інтенцію її суб’єктів.

Подальший розгляд структури досліджуваної діяльності важливо здійснювати в контексті операційно-діяльнісної її складової. Дія спілкування – це одиниця комунікативної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині та спрямований на неї, як на об'єкт. Це «інструмент», який дозволяє реалізувати комунікативний намір і задовольнити мотив, перший етап формування якого визначається спостереженням за навколишніми та знаннями про особливості його реалізації . Щодо комунікативної діяльності дітей, діями є їхні мовленнєві, експресивні, кінетичні комунікативні вміння. Дві основні категорії дій спілкування – ініціативні акти та відповідні (зворотні). Комунікативна дія характеризується метою, на досягнення якої вона спрямована, і завданням, яке вона виконує. Вона є складним утворенням, що містить дрібніші одиниці – операції, які є комунікативними засобами. Реалізація низки комунікативних дій

та операцій забезпечує *когнітивно-діяльнісний компонент* комунікативної діяльності індивіда [247].

Продукти спілкування – це результати матеріального та духовного характеру створені у підсумку комунікативної взаємодії. До них належить, насамперед, той «загальний результат», про який згадується у визначенні спілкування, а також: взаємини, вибіркові прихильності (С. В. Корніцька, 1975), образ самого себе та інших суб’єктів спілкування (Н. М. Авдєєва, 1988; О. О. Бодальов, 1965; М. І. Лісіна, 1983) [3; 190]. Продукти й результати спілкування складають *підсумково-оцінювальний компонент* комунікативної діяльності індивіда.

Аналіз теоретичних джерел дозволив з’ясувати, що діяльність спілкування виконує різні функції в житті людини: організацію спільної діяльності (узгодження та об'єднання зусиль із метою досягнення спільного результату); формування та розвиток міжособистісних взаємин (взаємодія з метою налагодження стосунків); взаємопізнання.

Традиційно виділяють три взаємопов'язані функції комунікативної діяльності, які реалізуються одночасно в процесі її виконання:

- перцептивна функція передбачає взаємний процес сприйняття комунікативними партнерами та встановлення на цьому підґрунті взаєморозуміння;
- комунікативна функція полягає в обміні інформацією між суб’єктами спілкування;
- інтерактивна – полягає в організації комунікативної взаємодії [310].

Водночас, Б. Ф. Ломов (1979) виділяє такі функції спілкування:

- інформаційно-комунікативну;
- регулятивно-комунікативну;
- афективно-комунікативну.

Інформаційно-комунікативна функція охоплює процеси формування, передавання та приймання інформації. Реалізація цієї функції має кілька рівнів. На першому здійснюється вирівнювання розбіжностей у вихідній інформованості людей, що вступають у психологічний контакт. Другий рівень –

передавання інформації та прийняття рішень. На цьому рівні спілкування реалізує цілі інформування, навчання тощо. Третій рівень пов'язаний із прагненням суб’єкта зрозуміти інших. Спрямованість комунікативної діяльності визначається формуванням оцінок досягнутих результатів (узгодження – неузгодження, порівняння поглядів тощо).

Регулятивно-комунікативна функція полягає в коригуванні поведінки. Комунікативна взаємодія передбачає здійснення індивідом регулювання не тільки власної поведінки, а й – інших людей, рефлексії на ініціативні впливи партнера. Відбувається процес взаємного налагодження дій. Регулятивно-комунікативну функцію реалізують феномени імітації, навіювання тощо.

Афективно-комунікативна функція характеризує емоційну сферу людини. У процесі комунікативної діяльності партнери впливають на емоційні стани іншого. Афективна сфера слугує засобом вираження ставлення людини до навколишнього середовища, соціального зокрема [310].

Таким чином, реалізація різних функцій надає діяльності спілкування багатофункціонального значення, що характеризує цю діяльність не тільки через інформування, а й взаємовплив комунікативних партнерів.

Психологічний аналіз комунікативної взаємодії покладений в основу вивчення одиниць спілкування, а також – вивчення комунікативних ситуацій, подій. Комунікативна ситуація – це контекст спілкування, те, що розкриває зміст взаємодії та реалізується висловлюваннями, інтеракціями тощо. Висловлювання реалізується у певному місці, у певний час, визначаються певними учасниками: ініціатором і реципієнтом. Складовими комунікативної ситуації є: мовець, слухач, час і місце події.

Водночас, мовленнєва подія складається з двох головних компонентів: словесного мовлення (висловлювання, повідомлення) та комунікативної ситуації (контекст спілкування).

Характеризуючи одиниці вербального спілкування, варто відмітити, що комунікативній взаємодії властиві з одного боку – породження мовлення суб'єктом, з іншого боку – його сприйняття адресатом, декодування, розуміння змісту, оцінювання вхідної інформації та реагування на неї. Особливості

комунікативної взаємодії визначаються як внутрішньо психологічними суб'єктивними установками її учасників, так і зовнішніми умовами, що впливають на її характер.

На нашу думку, аналіз одиниць спілкування має здійснюватись у взаємозв'язку з оцінкою засобів спілкування, оскільки саме від провідного комунікативного засобу залежатиме їхній зміст, який різнитиметься в залежності від реалізації вербальних чи невербальних засобів спілкування.

Вищезазначені структурні компоненти комунікативної діяльності в сукупності визначають не тільки функції, а й її форми.

Форми спілкування – це комунікативна діяльність на певному етапі її розвитку в сукупності рис, яка характеризується за такими параметрами: час виникнення на етапі дошкільного дитинства; місце, що займає в системі життєдіяльності дитини; зміст комунікативної потреби; провідні комунікативні мотиви та засоби.

За означеними критеріями М. І. Лісіна виділяє чотири форми діяльності спілкування, що змінюють одна одну впродовж перших 7 років життя дитини [247]. Це:

- ситуативно-особистісне спілкування (від 0 до 6 міс);
- ситуативно-ділова форма спілкування (від 6 міс. до 2 р.);
- позаситуативно-пізнавальне спілкування (від 3 до 5 рр.);
- позаситуативно-особистісна форма спілкування (від 6 до 7 рр.).

Таким чином, розглянута структура комунікативної діяльності охоплює всі її етапи та компоненти. Слід зазначити, що представлений погляд на досліджувану діяльність відповідає, передусім, діяльнісному методологічному підходу, відповідно до якого,кожен елемент означеної структури є значущим, оскільки від успішної організації кожного з них у сукупності залежатиме ефективність діяльності спілкування загалом. Описана структура характеризує комунікативну діяльність у контексті її функціонування в універсальній формі, її зміст відповідає вітчизняним тенденціям психологічного вивчення комунікативної діяльності як феномену в будь-якому віці, дитячому зокрема.

Діяльнісний підхід до вивчення спілкування, що характеризується структурним і системним вивченням цієї діяльності з урахуванням індивідуального особистісного впливу кожного учасника, на нашу думку, є доцільним і науково виваженим, що дає підстави використовувати його як фундаментальний і базовий у нашому дослідженні комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення.

Водночас, цілісність та ієрархічна структурна організація комунікативної діяльності є показниками її функціонування і з провідних позицій системного підходу. Психологічна структура комунікативної діяльності передбачає наявність окремих етапів, кожен з яких забезпечує певну функцію, а усі в сукупності визначають її цілісність як системи. Досліджуваній діяльності властива системна реалізація її основних функцій у процесі взаємодії з середовищем, індивідами. Її здійснення забезпечується інтеграційними механізмами, які об'єднують окремі складові, узгоджують їхнє функціонування та забезпечують цілісність усієї діяльності. Усе зазначене зумовлює необхідність подальшого дослідження комунікативної діяльності з позицій системного методологічного підходу.

Зважаючи на те, що комунікативна діяльність є системою, її психологічна характеристика буде неповною, якщо не враховувати наукові дані щодо ролі комунікативних умінь у реалізації цієї діяльності. На думку О. О. Леонтьєва (1999), для повноцінного спілкування людина повинна володіти такими комунікативними вміннями: орієнтуватися в умовах спілкування; правильно планувати висловлювання, вибирати зміст акту спілкування та відповідні йому засоби; вміти забезпечувати зворотний зв'язок [242].

Проблема формування комунікативних умінь найповніше представлена в психологічних дослідженнях щодо дітей дошкільного та шкільного віку. У низці наукових робіт відзначається, що ці вміння сприяють психічному розвитку дошкільника (О. В. Запорожець, 1986; М. І. Лісіна, 1974; Л. І. Фомічова, 2001; М. К. Шеремет, 2009; Д. І. Шульженко, 2011), впливають на загальний рівень його діяльності (З. М. Богуславська, 1974; Д. Б. Ельконін, 2004), є складними та усвідомленими діями, які потребують особливих підходів

до формування (Н. С. Глуханюк, 2005; С. В. Проняєва, 1999; О. Г. Савіна, 2004; Л. Р. Мунірова, 1993).

Зазначені автори найчастіше вживають класифікацію комунікативних вмінь Б. Ф. Ломова (1979), виділяючи в їхній структурі 3 компоненти: інформаційно-комунікативний, інтерактивний, перцептивний.

Інформаційно-комунікативні вміння – це вміння приймати та передавати інформацію. Водночас, поміж основних показників, виділяють: увагу до сигналів навколишніх; стабільність процесу прийняття інформації; вміння висловити думку, намір.

Інтерактивні вміння визначають взаємодію з партнером у ході діяльності та готовність до взаємодії, а саме: спільне планування майбутньої діяльності, орієнтування на партнера (партнерство), відсутність конфліктних ситуацій, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, соціовалентність, задоволення у спілкуванні.

Перцептивна група комунікативних умінь передбачає: сприйняття іншого та міжособистісних взаємин, розуміння ставлення іншого до себе, усвідомлення емоційного стану іншого, уявлення про сутність спілкування, значущість для дитини цих взаємин, здатність до виділення особистісних характеристик комунікативного партнера [251].

Такий розширений погляд на комунікативні вміння у дитячому віці повністю відображає діяльнісну природу спілкування, його системність і поліфункціональність, враховує соціальну спрямованість комунікативної діяльності тощо. Ми вважаємо, що будь-яке вивчення комунікативної діяльності дітей і дорослих повинно ґрунтуватися на засадах Б. Ф. Ломова і розглядати не тільки комунікативну, а й перцептивну й інтерактивну характеристики комунікативних умінь. На нашу думку, саме інтерактивні та перцептивні комунікативні вміння забезпечують ефективну взаємодію з партнерами у спілкуванні, дозволяють реалізовувати зворотній зв’язок і налагоджувати емоційні стосунки.

Водночас, Ю. В. Філіпова (2001) зазначає, що комунікативні вміння слід аналізувати через здібності та враховувати структурну організацію комунікативної діяльності, яка, на думку автора, ґрунтується на трьох

складових: мотиваційна («я хочу спілкуватися»); когнітивна («я знаю, як спілкуватися»); поведінкова («я вмію спілкуватися») [444].

Описані комунікативні вміння є комунікативними діями, які реалізуються різними комунікативними засобами.

Вчені одностайно відзначають, що володіння різними комунікативними засобами забезпечує ефективне спілкування в будь-яких галузях людського буття: педагогічному процесі, ігровій і навчальній діяльності, керівництві, діловому спілкуванні, рекламі, політичній і масс-медіа комунікації тощо.

Відповідно до теорії О. О. Леонтьєва, засоби спілкування рівноцінні операціям, за допомогою яких кожен учасник комунікації розбудовує власні дії спілкування та вносить свою частку у взаємодію з іншою людиною [242].

Засоби комунікації – це способи кодування, передачі, переробки та розшифровування інформації, що передаються в процесі спілкування одним індивідом іншому. Кодування інформації – це спосіб її передачі. Інформація може передаватися людьми та сприйматися на відстані, через органи чуття (спостереження з боку однієї людини за рухами іншої або сприймання вироблених ним звукових сигналів) [230].

Фахівцями в галузі психології виділяються найрізноманітніші засоби спілкування, але найуживанішою є класифікація, відповідно до якої виділено три основні категорії засобів спілкування [230]: *експресивно-мімічні*, до яких належать посмішка, погляд, міміка, виразні рухи рук і тіла, виразні вокалізації; *предметно-дійові*: локомоторні та предметні рухи, а також пози, що використовуються для досягнення цілей спілкування (до цієї категорії належать наближення, віддалення, вручення предметів, простягання різних речей, притягування та відштовхування від себе дорослого; пози, що виражають протест, бажання ухилитися від контактів або, навпаки, прагнення притиснутися), кінетичні рухи – тобто, жести; *мовленнєві*: висловлювання, запитання, відповіді, репліки.

У дослідженнях А. М. Богуш (2003), В. В. Вєтрової (1985), Н. Г. Гаврилової (2011), С. В. Корніцької (1975), Т. О. Піроженко (2004) та ін. підкреслюється, що за допомогою експресивно-мімічних засобів спілкування

партнер проявляє свій емоційний стан у процесі спілкування та формує ставлення до комунікативного партнера.

Головним призначенням предметно-дійових засобів спілкування є вираження готовності до спільної діяльності з партнером.

Мовленнєві комунікативні засоби є поліфункціональними, оскільки спрямовані не тільки на передавання інформації та узгодження задумів у спільній діяльності, а й на передачу власного емоційного стану, оцінку взаєморозуміння з комунікативним партнером [135; 206; 225].

У сучасних психологічних і психолінгвістичних дослідженнях вчені найчастіше оперують поняттями «вербальні» і «невербальні» засоби спілкування.

До вербальних засобів спілкування вчені відносять мовлення як універсальну форму передавання та прийому інформації. Вербальне спілкування – це мовленнєве спілкування, найменшою предметно-значущою одиницею якого є слово або вислів. Ще Л. С. Виготський зазначав, що мовленнєві засоби є найуніверсальнішими для соціального спілкування [85]. І. О. Зимня (2001), М. І. Жинкін (1982), О. О. Леонтьєв (1974) наголошують на тому, що спілкування полягає у здійсненні комунікативних актів, у яких комуніканти породжують та інтерпретують мовленнєві висловлювання [81; 230]. М. І. Лісіна вважає, що значущість вербальних засобів пов’язана з тим, що мовлення є найдосконалішим, найточнішим засобом швидкого впливу спілкування між людьми [160]. Використання цих засобів у процесі спілкування здійснюється з урахуванням правил і законів, притаманних тій мові, яку використовує індивід шляхом реалізації послідовних актів, що утворюють єдину спільну структуру мовленнєвої діяльності. Отже, засвоєння індивідом вербальних комунікативних засобів значною мірою визначає його успішність в комунікативній діяльності.

На важливу роль у реалізації комунікативної діяльності невербальних засобів указують у власних дослідженнях І. М. Горєлов, 1974; В. О. Лабунська, 1986; О. Л. Леханова, 2008; В. П. Морозов,1993; Л. І. Фомічова, 1997. Як зазначають науковці, жести, міміка, пози є важливими засобами спілкування, вони

доповнюють вербальні, слугують цілям спілкування та відокремлені від вербальних [55].

Реалізація комунікативних дій та здійснення операцій передбачають застосування невербальних засобів, які об'єднують такі системи: оптико-кінетичну систему, що складається з жестів, міміки і пантоміміки, рухів тіла (кінесики); паралінгвістичну систему – це вокалізації, тобто якості голосу, його діапазон, тональність; проксеміку – систему організації простору та часу спілкування; контакт очей, що є основним засобом візуального спілкування [67]. Невербальні засоби спілкування виконують важливу роль у комунікативній діяльності [112].

Вони детермінують створення образу комунікативного партнера; є індикатором актуальних психічних станів особистості; виступають у ролі уточнення, розуміння вербального повідомлення, посилюють емоційне насичення сказаного; підтримують оптимальний рівень психологічної близькості між партнерами; виступають у якості показника статусно-рольових стосунків [107, 192, 228, 245, 291].

Ґрунтуючись на викладеному, до основних умов ефективності комунікативної діяльності можна віднести її структурну організацію, сформованість та взаємовплив описаних компонентів, що в сукупності здійснюють її реалізацію як системи; комунікативні вміння й засоби, які забезпечують її змістовий та операційні рівні.

Водночас, функціонування всіх окреслених складових, ефективність та результативність комунікативної діяльності обумовлені активністю суб'єкта спілкування та станом сформованості його комунікативних рис особистості [19; 36; 114; 299; 376]. Зазначені індивідуально-особистісні риси забезпечують успішне орієнтування в різних ситуаціях спілкування, засноване на соціальному досвіді індивіда у сфері міжособистісної взаємодії [94], «комунікативному ядрі особистості», яке охоплює всі риси, що забезпечують відображення, ставлення та поведінку у комунікативній діяльності [49, с. 32].

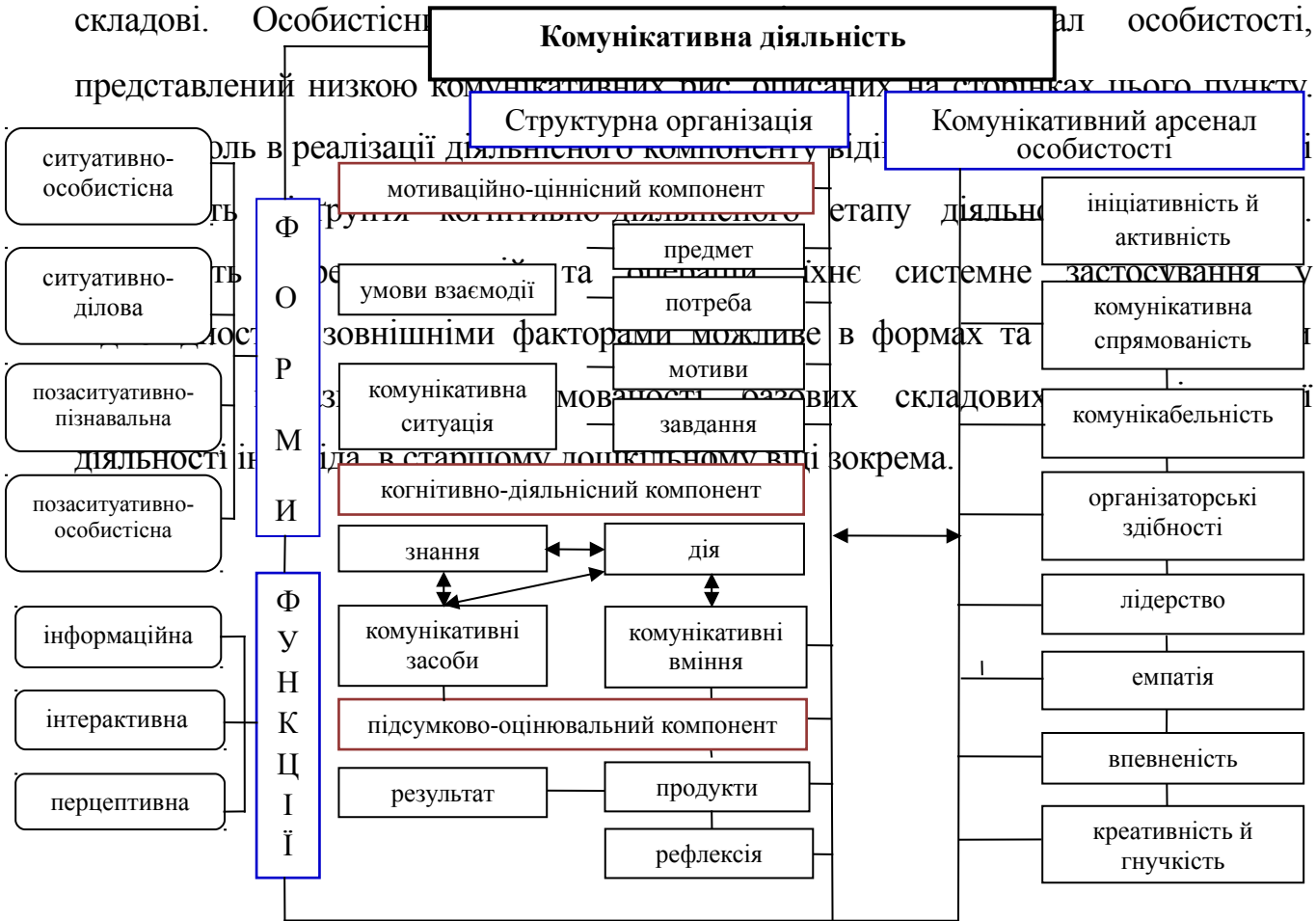
Такі якості, як: відкритість, легкість спілкування, адаптивність, впевненість, активність у взаємодії, мотивація досягнення, афіліації, лідерські та організаційні здібності свідчать про високі можливості індивіда у здійсненні

комунікативної діяльності, визначають зону актуального комунікативного розвитку (комунікативний арсенал) особистості та характеризують її комунікативну компетентність [82; 114; 185; 245; 275]. Зазначений погляд цілком відповідає провідним положенням особистісно-орієнтованого методологічного підходу в психології.

Вказані комунікативні риси є важливими на всіх етапах комунікативної діяльності: забезпечують її мотиваційно-ціннісні засади; визначають стійкість й цілісність її компонентів, повноцінність комунікативних дій, здатність до самоконтролю та рефлексії на когнітивно-діяльнісному й підсумково-оцінювальному етапах.

Узагальнення описаних структурних компонентів, психологічних механізмів їхнього взаємовпливу дає підстави для розробки та представлення структурно-функціональної моделі комунікативної діяльності індивіда (див. Рис. 1.2).

Зазначені в моделі складові: структурна організація та комунікативний арсенал особистості утворюють відповідно *діяльнісний* та *особистісний* компоненти комунікативної діяльності. Діяльнісний компонент реалізується через мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та підсумково-оцінювальний складові. Особистісн[illegible]ал особистості, представлений низкою комунікативних рис, описаних на сторінках цього пункту. [illegible]оль в реалізації діяльнісного компоненту відіграє [illegible]і [illegible]ть [illegible]труття когнітивно-діяльнісного етапу діяльно[illegible]. [illegible]ть [illegible] та [illegible]іхнє системне застосування у [illegible]лості зовнішніми факторами можливе в формах та [illegible] [illegible]з[illegible]мованості базових складових [illegible]ї діяльності ін[illegible]іда в старшому дошкільному віці зокрема.



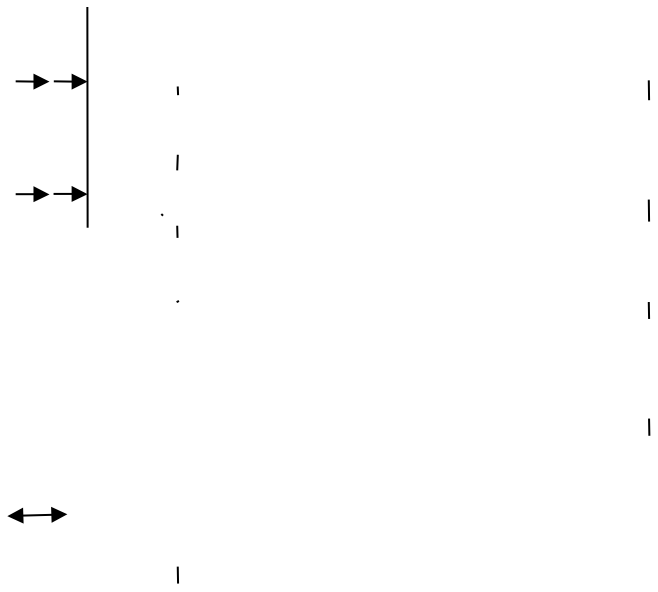


Рис. 1.2. Структурно-функціональна модель комунікативної діяльності індивіда.

Отже, комунікативна діяльність є структурно організованою діяльністю, яка передбачає послідовну реалізацію комунікативних актів в умовах взаємодії з навколишніми, визначається особистісним впливом її суб'єктів, комунікативного арсеналу особистості зокрема, та містить такі структурні компоненти: предмет спілкування, комунікативну потребу та мотиви, дії, завдання, продукти спілкування, його функції, засоби та результат. Означені структурні компоненти, взаємодіючи з комунікативними рисами, функціонують у межах ширшої системи – комунікативної діяльності, яка в процесі становлення реалізується в різних формах: від ситуативних – до позаситуативно-особистісних у віці 6–7 рр.

Зважаючи на представлені структуру та психологічні механізми функціонування досліджуваної діяльності, основними критеріями достатнього стану сформованості комунікативної діяльності індивіда вважаємо: стійкість та

цілісність її структурної організації; диференційованість комунікативних рис особистості, які утворюють її комунікативний арсенал; оволодіння діяльнісною складовою – комунікативними вміннями й засобами

Окреслена структурно-функціональна модель відображає наш дослідницький погляд на комунікативну діяльність індивіда та слугуватиме підґрунтям для подальшого дослідження означеної діяльності на констатувальному й формувальному етапах експериментальної роботи.

Висновки до першого розділу

Результати теоретичного аналізу й узагальнення наукових даних засвідчили високу актуальність і різновекторність проблеми дослідження комунікативної діяльності індивіда: ґенези і чинників, що її ускладнюють; різних позицій соціального існування особи; аспектів упливу на психічний розвиток людини на різних вікових етапах; взаємозв'язку з особистістю тощо.

Встановлено, що комунікативна діяльність – це структурно організована, самостійна діяльність (або складова іншої діяльності), спрямована на взаємодію з іншою особою та обмін з нею інформацією, почуттями й емоціями, діями; яка реалізується мовленнєвими, експресивно-мімічними та предметно-дійовими засобами та передбачає застосування інтерактивних, перцептивних та інформаційних комунікативних умінь. Тотожним комунікативній діяльності є поняття «діяльність спілкування». Ця діяльність має складну структурну організацію, яка передбачає наявність мотиву, потреби у спілкуванні, усвідомлення мети, здійснення планування й прогнозування, їхньої реалізації у комунікативних діях шляхом застосування комунікативних умінь, досягнення продукту – результату взаємодії; різні форми сформованості: від ситуативних до позаситуативно-особистісної. Результативність комунікативної діяльності забезпечується взаємодією всіх її структурних компонентів.

Ґрунтуючись на основних положеннях діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів у психології, в нашому дослідженні базовим було визначено таке тлумачення комунікативної діяльності: це діяльність, яка передбачає послідовну реалізацію комунікативних актів в умовах взаємодії з навколишніми, визначається особистісним впливом її суб'єктів, нормами, за якими організовується комунікативна взаємодія, ситуацією та середовищем і містить такі структурні компоненти: предмет спілкування, комунікативна потреба і мотиви,дії, задавання, продукти спілкування, його функції, засоби і результат.

З'ясовано, що процес становлення досліджуваної діяльності залежить від активного залучення суб'єкта спілкування до комунікативної взаємодії з навколишніми, до спільної діяльності з ними; зрілості комунікативних рис особистості; повноцінного засвоєння знакових систем, що забезпечують інформативну, перцептивну та інтерактивну сторони спілкування (мова, невербальні системи). Сформованість означених компонентів в сукупності є необхідною умовою ефективного функціонування комунікативної діяльності.

Відповідно до основних положень діяльнісного підходу в психології, комунікативна діяльність реалізується в діях, змістом яких є комунікативні вміння й засоби. Базовими в дослідженні були виділені класифікації: комунікативних вмінь Б. Ф. Ломова, за якою визначені інформаційно-комунікативні, інтерактивні, перцептивні вміння; та засобів, виділених групою вчених під керівництвом М. І. Лісіної: експресивно-мімічні, предметно-дійові, мовленнєві. Означені вміння й засоби реалізують комунікативні дії, які детерміновані певними мотивами та спрямовані на досягнення мети.

Шляхом аналізу та узагальнення результатів психологічних досліджень з позицій особистісно-орєнтованого підходу з'ясовано, питання взаємозв'язку особистості та комунікативної діяльності є актуальним для психології спілкування. Вчені відзначають значущість певних особистісних рис індивіда для ефективності та результативності діяльності спілкування з навколишніми та називають ці якості комунікативними рисами особистості, «комунікативним ядром» особистості, комунікативно-особистісним потенціалом, комунікативним потенціалом особистості та її арсеналом. Незалежно від термінології, дослідниками констатовано детермінованість ефективної комунікативної діяльності від комунікативних рис особистості, поміж яких основними визначено: ініціативність та активність, комунікабельність, емпатійність, комунікативна спрямованість, лідерські та організаційні якості, креативність та гнучкість, впевненість і самостійність.

В контексті системного методологічного підходу з'ясовано, що системогенез комунікативної діяльності визначається сукупністю інтер- та

інтрапсихічних механізімів. Інтерпсихічні механізми характеризуються значним впливом навколишніх на процес становлення спілкування індивіда, соціальної ситуації розвитку, за Л. С. Виготським, – значущих дорослих у дитячому віці зокрема. Інтрапсихічні механізми визначають поетапне формування структурних компонентів комунікативної діяльності індивіда шляхом розвитку його особистості, вербальної і образної сфер психіки, універсальної структури діяльності загалом. Поєднання зазначених інтрапсихічних компонентів у структурно-функціональну модель комунікативної діяльності з конкретизацією показників кожного з них дозволило визначити підґрунтя для подальшої теоретичної й емпіричної дослідницької роботи.

Ґрунтуючись на розробленій моделі комунікативної діяльності, визначено критерії її сформованості: стійкість й цілісність її структурної організації (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, підсумково-оцінювального компонентів); диференційованість комунікативних рис особистості, які утворюють її комунікативний арсенал; володіння комунікативними вміннями (перцептивними, інтерактивними й інформаційно-комунікативними) й засобами (мовленнєвими, предметно-дійовими, експресивно-мімічними).

Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком / І. В. Мартиненко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 24.– С. 320–324.

2. Мартиненко І. В. Проблема труднощів у спілкуванні в загальних та спеціальних психологічних дослідженнях / І. В. Мартиненко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред.

В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. IV. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори–2006, 2014. – С.215–225.

3. Мартиненко І. В.Роль емоцій у спілкуванні дітей в умовах мовленнєвого дизонтогенезу / І. В. Мартиненко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальнапсихологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 28.– С. 312–317.

4. Мартыненко И. В. Проблема затрудненного общения у детей с системными нарушениями речи / И. В. Мартыненко // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – Москва, 2014. – № 2. – С. 52 – 67.

5. Мартыненко И. В.Роль невербальных средств коммуникации в общении детей с системными нарушениями речи / И. В. Мартыненко. – Педагогическая наука и образование. – Минск, 2015. – № 1 (10). – С. 77– 82.

6. Мартыненко И. В. О роли эмпатии в реализации общения детей с системными нарушениями речи / И. В. Мартыненко // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии : сборник научных трудов / [под. ред. М. К. Шеремет, Н. В. Базымы]. – К. : ДІА, 2015. – С. 127 – 132.

7. Мартыненко И. В. Особенности взаимосвязи эмоционального и коммуникативного развития детей с системными нарушениями речи / И. В. Мартыненко // «Академик Тулеген Тажибаев – основатель психологической и педагогической науки в Казахстане» : Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию профессора Жолмухана Туркпенулы, 21 ноября 2014 г. / [под ред. С. Ж. Пралиева]. – Алматы : КазНПУ имени Абая : изд-воУлагат, 2014. – С. 33–37.

8. Мартиненко І. В. Комунікативний потенціал особистості як фактор ефективного спілкування дітей із системними порушеннями мовлення [Електронний ресурс] / І. В. Мартиненко // Особистість в умовах кризових

викликів сучасності: Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / [За ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка]. – К., 2016. – С. 383–391. – Режим доступу:http://lib.iitta.gov.ua/704987/

РОЗДІЛ ІІ. ОНТОГЕНЕТИЧНІ ТА ДИЗОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1.Особливості становлення комунікативної діяльності в дитячому віці

Результати досліджень свідчать, що комунікативній діяльності властива складна структурна організація, основними компонентами якої є предмет спілкування, комунікативна потреба, дії та результати. Упродовж дитинства зміст структурних компонентів діяльності спілкування змінюється, удосконалюються його засоби, провідної ролі набуває мовлення (Р. Вердербер, 2007; В. О. Горяніна, 2002; Н. В. Дроздова, 2012; Є. П. Ільїн, 2012; О. О. Леонтьєв, 1975; О. М. Леонтьєв, 1978; М. І. Лісіна, 1986; О. С. Слєпович, 1987; О. О. Смірнова, 2003; та ін.).

Онтогенетичний аспект дослідження комунікативної діяльності дозволяє простежити, в якому віці та за яких умов відбувається становлення її форм у процесі взаємодії з дорослим та однолітками, як змінюється психологічний зміст кожної з них, показники сформованості в ході психічного розвитку дитини. Особливості їхнього формування у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком складають нормативні показники для аналізу дизонтогенезу комунікативної діяльності у дітей із системними порушеннями мовлення.

На сьогодні у педагогіці й психології здійснено низку досліджень, що розкривають особливості розвитку комунікативної діяльності дітей в онтогенезі (Т. І. Бабаєва, 2000; Б. А. Ілюк, 1973; К. Я. Вольцис, 1975; Л. А. Вяткіна, 1983; Л. І. Дурандіна, 1971; М. Г. Єлагіна, 1974; О. В. Запорожець, 1986; О. О. Кравцова, 1981; М. І. Лісіна, 1986; А. К. Маркова, 1974; Т. О. Піроженко, 2002; О. Ю. Приходько, 1980; А. Г. Рузська, 1985; С О. Семиченко, 1998; О. О. Смірнова, 2000 та ін.) і констатують: домінування у старшому дошкільному віці позаситуативних форм спілкування з дорослими, оволодіння предметно-дійовими, експресивно-мімічними та мовленнєвими комунікативними засобами й уміннями (перцептивними, інтерактивними,

інформаційно-комунікативними); сформованість комунікативних рис особистості й мотивації до взаємодії та спілкування з навколишніми.

Загальновідомим фактом є те, що комунікативна діяльність є однією з основних умов розвитку дитини, найважливішим фактором формування її особистості, провідним видом людської діяльності, спрямованим на пізнання та оцінку самого себе опосередковано іншими людьми. Відповідно до концепції Л. С. Виготського [32], всі вищі психічні функції індивіда спочатку формуються як зовнішні, тобто такі, у реалізації яких бере участь не один, а мінімум два суб'єкти. І лише поступово вони стають внутрішніми, перетворюються з інтерпсихічних в інтрапсихічні.

У психологічних дослідженнях розвиток дитини розглядається як процес набуття нею суспільно-історичного досвіду, здобутого попередніми поколіннями (О. В. Запорожець [142], О. М. Леонтьєв [243], Д. Б. Ельконін [488]). Спілкування з референтними дорослими для маленької дитини є єдиною можливістю засвоєння досвіду попередників. Ось чому воно є провідним чинником загального психічного розвитку дітей, відіграє вирішальну роль у збагаченні змісту та структури дитячої свідомості, й опосередковано визначає розвиток психічних процесів.

На важливій ролі комунікативної діяльності в психічному розвитку дитини неодноразово наголошували А. М. Богуш [46], Л. І. Божович [51], Л. С. Виготський [85], М. І. Лісіна [247], В. С. Мухіна [293], Т. О. Піроженко [331], А. Г. Рузська [364], О. О. Смірнова [401], Н. М. Аксаріна [6] тощо. На думку вчених, позитивний вплив комунікативної діяльності простежується у всіх сферах психічного життя дитини – від процесів сприйняття до становлення особистості та самосвідомості (Х. Т. Бедельбаєва, Д. Б. Годовікова [305], М. Г. Єлагіна [131], С. В. Корніцька [204], С. Ю. Мещерякова [305] та ін.).Вчені відзначають особливу роль дорослого в процесі становлення спілкування в дитячому віці: він є і прикладом, і зразком, забезпечує емоційну підтримку та реалізацію спільної діяльності.

Становлення діяльності спілкування в онтогенезі є складним процесом комунікативного розвитку. У вітчизняній психології розвиток розглядається не тільки як поступове накопичення кількісних змін, а як «ланцюг метаморфоз», що передбачає перетворення кількісних змін у якісні. М. І. Лісіна зазначає, що комунікативний розвиток – тривалий, циклічний і якісно неоднорідний процес, який відбувається через поступову зміну форм спілкування дитини з дорослими та однолітками, усередині яких відбувається становлення та розвиток комунікативних умінь і навичок [247].

Передумовою до комунікативного розвитку вчені вважають наявність високої комунікативної потреби, прагнення вступати в контакт з навколишніми, бути поміж них. Потреба у спілкуванні є однією з ранніх соціальних потреб особистості. З віком ця потреба розширюється та поглиблюється за формою і змістом і зумовлює розвиток спілкування, його мотивів, комунікативних умінь [293; 401; 133].

Встановлено, що рушійною силою комунікативного розвитку є становлення та диференціювання комунікативної мотивації, яка детермінується взаємодією з партнером. У комунікативних мотивах набуває предметності потреба дитини, спонукає її шукати допомогу дорослого, зокрема: потреба у нових враженнях породжує пізнавальні мотиви спілкування, потреба в активному функціонуванні – ділові мотиви, а потреба у визнанні та підтримці – особистісні мотиви спілкування. У кожному періоді дитинства кожен із означених мотивів стає провідним. Зміна домінування мотивів визначається перетвореннями провідної діяльності дитини та значення спілкування в системі загальної життєдіяльності дітей.

Важливим аспектом дослідження комунікативного розвитку дитини є аналіз комунікативних засобів реалізації описаних мотивів. Відповідно до теорії О. О.Леонтьєва [242], засоби спілкування рівноцінні операціям, за допомогою яких кожен учасник комунікативної взаємодії реалізовує дії спілкування. В онтогенезі дитина поступово опановує експресивно-мімічними, предметно-

дійовими та мовленнєвими засобами, які утворюють основні комунікативні операції в дошкільному дитинстві.

Експресивно-мімічні комунікативні засоби формуються в онтогенезі першими (на 2-му місяці життя дитини). Їхня своєрідність полягає в тому, що вони одночасно слугують і проявом емоційних станів дитини, і активними жестами, адресованими оточенню. Незважаючи на індивідуальність, вираз емоцій у дитини стає знаком, зрозумілим іншим людям, завдяки засвоєнню дітьми відповідних еталонів, прийнятих у певному суспільстві.

Предметно-дійові комунікативні засоби виникають у спільній діяльності дитини з дорослим пізніше (друга половина 1-го року життя) та реалізуються у формі жестів, рухів, статичних поз. Їхнє основне призначення – виразити готовність дитини до взаємодії з дорослим і в своєрідній формі показати це. Вони теж мають знакову функцію, без якої неможливо взаєморозуміння між різними людьми. Ці засоби відрізняються високим ступенем довільності та дозволяють дітям достатньо швидко й точно домогтися від дорослого бажаної взаємодії.

Мовленнєві засоби з'являються в онтогенезі пізніше ніж інші, після того, як експресивно-мімічні та предметно-дійові комунікативні засоби вже досягли високого рівня розвитку та значної складності. Однак використання мовлення з метою спілкування має особливе значення. Л. С. Виготський (1933) вказував на той факт, що спілкування не опосередковане мовою, або іншою знаковою системою, можливе лише в найпримітивніший формі та є обмеженим. Вищі, властиві людині, форми спілкування формуються і набувають розвитку тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відображає дійсність [85].

Враховуюче викладене в першому розділі дисертації, відмітимо, що мовлення спочатку виникає як засіб спілкування дитини з навколишніми. Її перші слова адресовані дорослому, з яким малюк взаємодіє, та призначені для висловлення йому власного бажання, яке неможливо задовольнити без дорослого. Таким чином, формування мовлення у дітей забезпечується: їхнім емоційним контактом із дорослим на 1-му році життя, спільною діяльністю з

дорослими наприкінці 1-го – початку 2-го року життя та їхньою своєрідною «голосовою» взаємодією з дорослим, засобами якої він здійснює на дитину повноцінний словесний вплив, а малюк вживає різноманітні вокалізації [247].

Комунікативна діяльність не тільки спонукає до формування мовлення. Мовлення розвивається, вдосконалюється залежно від розвитку та зміни її форм. Зупинимося детальніше на змісті провідних форм досліджуваної діяльності в дітей дошкільного віку з дорослим.

Психологічні дослідження Л. М. Галігузової [91], М. Г. Єлагіної [131], С. Ю. Мещєрякової [305], Т. О. Піроженко [331], А. Г. Рузської [364], О. О. Смірнової [399] містять дані про те, що у віці до 2 міс. у дитини формується ситуативно-особистісне спілкування зі значущими дорослими, що характеризується низкою рис. Насамперед, воно є провідною діяльністю дітей, опосередковуючи всі інші взаємини зі світом. Зміст потреби в спілкуванні полягає у необхідності в доброзичливості та увазі дорослих. Провідним поміж спонукальних факторів до спілкування є особистісний мотив. Основними засобами спілкування немовляти з навколишніми є виразні рухи та пози (експресивно-мімічні).

Наприкінці першого півріччя дитина, переходить на другий рівень – складнішу форму комунікативної діяльності з дорослими. Це ситуативно-ділове спілкування, яке розгортається на ґрунті предметних маніпуляцій, складових нового виду активності дитини. Зміст комунікативної потреби дітей збагачується новим компонентом – прагненням до співпраці, спільної дії з навколишніми дорослими; цей компонент не заперечує потреби дітей у доброзичливій увазі дорослих, а поєднується з нею. Провідним поміж комунікативних мотивів є діловий, оскільки діти прагнуть до маніпулятивної діяльності та шукають з цієї метою контактів із дорослим. Основними засобами спілкування з навколишніми для немовлят цього віку є предметно-дійові: рухи та пози, предметні дії, які слугують комунікативними сигналами. У дітей у віці 1,5–2 років ця форма спілкування істотно змінюється: вона набуває верабльності, тобто реалізується мовленнєвими засобами. Але перший час після виникнення мовлення

залишається ситуативною: дитина позначає словом елементи конкретної наочної ситуації (предмети, дії з ними), воно є умовним голосовим «вказівним жестом». Лише поступово прихована частина слова заповнюється понятійним змістом і відкриває для дітей нові можливості виходу за межі конкретної ситуації. Поява у дітей перших запитань про приховані властивості речей, а також про предмети і явища, відсутні у даній комунікативній ситуації, свідчить про перехід дитини від ранніх ситуативних форм спілкування до розвинутіших позаситуативних його різновидів.

Першою з них і третьою в загальногенетичному порядку є форма позаситуативно-пізнавального спілкування. У межах цієї форми контакти дітей із дорослими пов'язані з пізнанням й активним аналізуванням об'єктів і явищ фізичного світу, або «світу предметів» за термінологією Д. Б. Ельконіна [488]. Змістом комунікативної потреби малюків є їхня жага до шановливого ставлення дорослого. Поміж різних мотивів спілкування провідне становище займають пізнавальні. Основним комунікативним засобом слугує мовлення, оскільки тільки слово дозволяє дітям долати рамки конкретної ситуації та вийти за її межі.

Задоволення пізнавальних інтересів дітей зумовлює їхнє поглиблення, розширення уявлень про навколишнє, залучення до світу людей, об'єктів і явищ соціального світу. Водночас, комунікативна діяльність набуває розвитку як з дорослими, так і з однолітками, – стає позаситуативно-особистісною. Позаситуативно-особистісне спілкування реалізується на підґрунті гри як провідного виду діяльності. Змістом потреби дітей у спілкуванні є їхнє бажання отримати взаєморозуміння та співпереживання дорослого, оскільки збіг думок й оцінок дитини з поглядами старших слугує для більшості з них критерієм їхньої правильності. Провідними є особистісні комунікативні мотиви, уособлені в дорослому як суб'єкті, якому властиві особливі моральні якості, переваги, індивідуальність. Основними комунікативними засобами є мовленнєві.

Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що комунікативна діяльність є провідним чинником розвитку особистості дитини, є засобом пізнання навколишніх і самого себе, основою засвоєння повноцінних людських стосунків.

Вирішальним чинником становлення комунікативної діяльності дитини слід вважати її взаємодію з дорослими, ставлення до неї дорослих як до особистості, урахування ними рівня сформованості комунікативної потреби, властивої дитині на певному етапі розвитку. Норми поведінки, засвоєні малюком у сім'ї, відображаються на процесі його спілкування з однолітками. Стосунки з дітьми великою мірою визначаються характером спілкування дошкільника з педагогом. Стиль педагогічного спілкування, ціннісні установки педагога відображаються у взаєминах дітей, в психологічному мікрокліматі групи.

Упродовж розвитку різних форм спілкування дитини з дорослим, простежується двосторонній зв'язок мовлення та комунікативної діяльності, оскільки саме завдяки мовленню забезпечується перехід від ситуативних до позаситуативних її форм. Водночас, зміст потреби, мотивів, завдань позаситуативних форм спілкування пред’являє до мовлення особливі вимоги і стимулює подальший його розвиток, створює підстави для функціонування в різних видах діяльності. У зв’язку з цим, подальше вивчення зазначених компонентів у дітей із системними порушеннями мовлення викликає особливий науковий інтерес.

Водночас, особливий вплив на становлення комунікативної діяльності, психічного життя дитини мають її стосунки з однолітками.

Значення і розвиток комунікативної взаємодії дошкільників з однолітками по-різному оцінювалося психологами. Її особлива роль у психічному житті дитини неодноразово підкреслювалася Л. С. Виготським [85], Ж. Піаже [330], С. Л. Рубінштейном [361]. Вони зазначали, що спілкування з однолітком впливає на розумовий розвиток дитини, дозволяє подолати замкнутість її соціального світу, зумовлює її психологічні зміни. Одноліток, на відміну від дорослого: допомагає становленню критичного ставлення, оскільки на його помилки дошкільник зважає легше, ніж похибки дорослого (А. М. Богуш [43]); сприяє

критичності думок, слів і вчинків, їх незалежності від сторонніх суджень і бажань (Г. А. Цукерман [464]); впливає на формування суспільної позиції та конформності (В. С. Мухіна [293]). Різні аспекти становлення комунікативної діяльності з однолітками на етапі дошкільного дитинства висвітлені в результатах досліджень М. І. Лісіної (1985), А. Г. Рузської (1988), Т. О. Піроженко (2002), В. В. Вєтрової та О. О. Смірнової (1989) та інших [247; 331; 364, 402].

Результати психологічних досліджень дозволили авторам виділити три форми спілкування дошкільників з однолітками, які змінюються поступово упродовж п'яти років життя (2–7 років). Період до двох років учені вважають передісторією спілкування, часом поступового становлення комунікативної потреби.

Зупинимося коротко на характеристиці основних форм спілкування з однолітками у дитячому віці.

Основною ознакою емоційно-практичної форми спілкування дітей із однолітками (2–4 рр.) є діловий мотив, назва якого є умовною, оскільки важливих справ малюки на здійснюють, вони цінують у партнері готовність разом розважатися та пустувати; кожен учасник взаємодії прагне, насамперед, привернути до себе увагу навколишніх й отримати оцінювання власних дій. У силу цих причин ровесники мало прислухаються до партнера, прагнучи демонструвати себе один одному, зберігаючи інтерес до їхніх справ.

У 2–3 роки та пізніше дітей приваблює сам процес спільних дій: маніпуляції, спорудження будівель, втікання, а результат – часто не є значущим. Особливості цієї форми спілкування зумовлюють нечіткість образу однолітка у дитини. У ньому сприймається лише ставлення до себе. В образі себе формується тільки позитивний діапазон. Провідними є експресивно-мімічні комунікативні засоби; емоційна експресивність є дуже сильною та виразною. Вагоме значення мають і предметно-дійові операції, особливо у дітей, які недостатньо оволоділи мовленням. Будучи ситуативно обумовленими, вони,

зазвичай, мало представлені в контактах 2–3-річних дітей і вже помітніше – у дітей 3–4 років (5 і 75 % відповідно [247]). Дошкільники 2–4 років не здатні домовлятися, вони переважно, зосереджені на власних потребах і бажаннях.

Описана форма комунікативної діяльності з однолітками не повторює жодну з форм спілкування дошкільників з дорослим. Емоційно-практична форма надає можливість задовольнити дитині ті потреби, які залежать тільки від однолітків. З ними дошкільник відчуває себе вільно та на рівних, отримуючи можливість скласти уявлення про власні переваги та недоліки шляхом зіставлення з близькою до нього істотою. Спілкування з однолітком сприяє розвитку ініціативи дітей, розширенню діапазону емоцій, допомагає становленню самосвідомості й особистості.

Ситуативно-ділова форма спілкування дітей із однолітками (4–6 років) найбільш типова для дошкільного дитинства. Приблизно в 4 роки для дітей статус однолітків набуває більшого значення, ніж дорослого, і йому надається перевага у взаємодії. Це пов'язано з перетворенням в онтогенезі провідної діяльності дошкільників (сюжетно-рольової гри) у колективну.

Контактуючи з однолітками в межах другої генетичної форми спілкування, дошкільники прагнуть налагодити між собою ділову співпрацю. Ця спрямованість і є основним змістом їхньої комунікативної потреби. Потреба в ігровому співробітництві реалізується в ділових мотивах спілкування дітей. Всі предмети взаємних звернень виникають у них у процесі занять: ігор, виконання побутових операцій, спільних доручень тощо.

Ділові якості самої дитини, зміст і причини її звернень відрізняються ситуативністю. У ситуативно-діловому спілкуванні дошкільник прагне бути об'єктом інтересу й оцінки однолітків, спостерігає за ознаками (погляд, міміка) ставлення до себе, ревнісно й упереджено ставиться до всіх активностей партнера.

Другою рушійною силою і спонукальним фактором ситуативно-ділового спілкування дошкільників є прагнення змагатися, схильність до конкуренції, що

зумовлено потребою у визнанні та повазі. Їхня комунікативна діяльність забезпечується всіма комунікативними засобами з домінування мовленнєвих. Звертає на себе увагу той факт, що між собою діти приблизно в півтора рази більше розмовляють, ніж з дорослим, але їхнє мовлення є ситуативним [402].

Ситуативно-ділова форма комунікативної діяльності з однолітками сприяє розвитку особистості та самосвідомості, допитливості, сміливості, оптимізму, активності. Водночас, негаразди у сфері спілкування з однолітками заважають становленню описаних процесів і зумовлюють пасивність, замкнутість, ворожість у дошкільників.

Наступною в онтогенезі формується позаситуативно-ділова форма спілкування дітей із однолітками (6–7років). Її виникнення пов’язане зі зростанням числа позаситуативних контактів. Основне прагнення, що спонукає дошкільників до найскладніших контактів цього періоду дитинства, – тяжіння до співпраці. Як і на попередньому етапі, співпраці властивий практичний характер, вона розгортається у межах спільної ігрової діяльності дітей. Однак набуває змін сама гра: на зміну сюжетним провідними стають ігри з правилами, які характеризуються цілеспрямованістю й результативністю. Зміст цих ігор вимагає вмінь домовитися, спланувати спільні дії, передбачає здатність дитини до ділового співробітництва в ускладнених обставинах. У всіх цих випадках співробітництво, залишаючись практичним і зберігаючи зв'язок з реальними справами дітей, набуває позаситуативного характеру.

Предметом звернень до однолітків є, переважно, ділові якості дітей, які поступово оформлюються в позаситуативному стійкому образі приятеля. Контакти між дітьми 6–7 років не обмежуються діловими міркуваннями: вони розмовляють на пізнавальні та особистісні теми, але ділові мотиви все ще займають визначальне становище завдяки важливому значенню для провідної діяльності.

У позаситуативно-діловому спілкуванні дошкільники використовують всі три категорії комунікативних засобів, проте провідне місце належить мовленнєвим. Бесіди втрачають ситуативність. Основним змістом формування

взаємин з однолітками є становлення суб'єктного ставлення до них, тобто вміння бачити у них рівну собі особистість, людину з тими ж почуттями та думками.

Отже, комунікативна діяльність із однолітками розгортається в дошкільному віці поступово та поетапно, характеризується процесом якісних перетворень її структурної організації та змісту.

Перша та найбільш важлива риса спілкування дошкільників, на думку О. О. Смірнової та В. М. Холмогорової, полягає у великій різноманітності комунікативних дій і надзвичайно широкому їхньому діапазоні. У спілкуванні з однолітком спостерігаються безліч дій і звернень, які не властиві контактам з дорослими. Взаємодіючи з однолітком, дитина сперечається з ним, нав'язує свою волю, заспокоює, вимагає, наказує, жаліє тощо [406].

Друга відмінність комунікації між дітьми, у порівнянні зі взаємодією з дорослими, полягає в її емоційному насиченні. Дії, адресовані однолітку, характеризуються більшою афективною спрямованістю.

Третя специфічна особливість контактів дітей полягає в їхній нестандартності та не регламентованості. Якщо в спілкуванні з дорослими, навіть найменші, діти дотримуються певних форм поведінки, то в процесі взаємодії з однолітками вони використовують найнесподіваніші й оригінальні дії та рухи. Їм властива особлива розкутість, ненормованість, невідповідність жодним зразкам [403].

Таким чином, комунікативний розвиток у дошкільному віці відбувається у двох напрямах: розвитку спілкування з дорослим і однолітком.

Комунікативна взаємодія з дорослим починається з емоційного спілкування та наприкінці дошкільного дитинства набуває позаситуативних форм (позаситуативно-особистісної та позаситуативно-пізнавальної).

Спілкування з однолітком відрізняється низкою специфічних особливостей, поміж яких: багатство та різноманітність комунікативних дій; надзвичайна емоційна насиченість; нестандартність і нерегламентованість

комунікативних проявів і характеризується поетапністю розвитку: від емоційно-практичної до позаситуативно-ділової форми спілкування.

Водночас, комунікативне становлення дошкільника здійснюється під безпосереднім впливом та керівництвом дорослого, який створює умови для розвитку спілкування. Перехід дітей до суб'єктної, власне комунікативної, взаємодії стає можливим, передусім, завдяки дорослому. Найбільш ефективним шляхом для цього є організація суб'єктної взаємодії дітей.

Підсумовуючи зазначене, вважаємо необхідним виділити провідні характеристики комунікативної діяльності дитини старшого дошкільного віку:

– мотиваційно-ціннісний компонент характеризується потребою в нових враженнях, пізнавальними мотивами та прагненням до визнання з високою значущістю ділових мотивів; розширенням гуманістичних цінностей із подоланням егоцентризму;

– зміст когнітивно-діяльнісного компонента визначається розширенням комунікативних дій, які реалізуються різними засобами, поміж яких провідними є мовленнєві; характеризується експресивністю й стійкістю з переходом до позаситуативних форм як в спілкуванні з дорослим, так і з однолітком; розширенням особистісних рис, які забезпечують соціальну перцепцію і рефлексію, здатність до ініціювання й організації комунікативної діяльності; орієнтуванням на внутрішній план дій та здатністю до прогнозування комунікативної взаємодії;

– підсумково-оцінювальному компоненту властиве орієнтування на результат, сформованість здатності до рефлексії, самоконтролю та зворотної реакції щодо дій партнера.

Зміст описаних властивостей відповідає компонентам і показникам, визначеним у структурно-функціональній моделі (див. Рис. 1.2), а їхня сукупність забезпечує ефективність комунікативної діяльності дитини старшого дошкільного віку з дорослим та однолітком.

У зв'язку з високою значущістю мовлення в становленні діяльності спілкування в дошкільному віці особливий інтерес викликає проблема вивчення комунікативної діяльності в осіб із системними порушеннями мовлення.

2.2. Проблема комунікативного розвитку дітей із системними порушеннями мовлення в спеціальних медико-психолого-педагогічних дослідженнях

Загальновідомо, що мовлення – це вища психічна функція, яка є провідним засобом вираження думки. Воно є складною та багаторівневою функціональною системою, є вищою формою психічної діяльності людини і в процесі онтогенезу стає не тільки засобом спілкування, а й пізнавальної діяльності (Т. В. Ахутіна, 1985; Т. Г. Візель, 2009; Л. С. Виготський, 1934; О. Р. Лурія, 1956, 1962 та ін.). Вчені підкреслюють, що різні форми мовленнєвої патології негативно впливають на становлення вищих психічних функцій, діяльності спілкування. Водночас, у низці наукових досліджень йдеться про порушення мовлення, як специфічну закономірність розвитку з відхиленнями та наголошується на поширеності системних порушень мовлення у дітей різних нозологічних груп.

Результати аналізу психолого-педагогічних та медичних досліджень дозволяють констатувати різні підходи до тлумачення терміну «системні порушення мовлення». Одні автори називають порушення мовлення системними, якщо вони є одним із компонентів складних форм психічного дизонтогенезу та супроводжують дезінтеграцію розвитку сенсорно-перцептивної, когнітивної, афективно-вольової сфери дитини [203; 28]. Інші розглядають ці розлади з неврологічної точки зору, вважаючи їх системними, якщо вони є симптомом неврологічного синдрому [63]. У логопедії системні порушення мовлення визначають як відхилення, що характеризуються недорозвитком усієї мовленнєвої системи – лексичної, граматичної, фонетико-

фонематичної її сторін [79, 117, 185, 185, 238, Error: Reference source not found, 280, 405, 426, 250, 445]. Мовленнєвий недорозвиток може бути виражений у дітей різною мірою: від повної відсутності мовлення до незначних відхилень у розвитку всіх його компонентів.

Описані мовленнєві порушення властиві дітям із різними відхиленнями психофізичного розвитку: з інтелектуальними порушеннями (Д. Й. Аугене, 1987; Л. І. Олексіна, 1979; В. Г. Петрова, 1977; Р. І. Лалаєва, 1989; О. О. Лапп, 2006; Л. Г. Парамонова, 1973; С. Ю. Серебреннікова, 1999); тяжкими порушеннями мовлення (С. Ю. Бенілова, Л. Р. Давидович, 2014; В. К. Воробйова, 2006; О. М. Корнєв, 2009; Р. Є. Левіна,Є. Ф. Соботович, 1995; Л. Ф. Спірова, 1980; Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, 1986; С. М. Шаховська, 1975); з патологією зору (Л. С. Волкова, 1983; Т. В. Каракулова, 2011; Л. І. Криницька, 2010; І. В. Новічкова, 1997; Т. П. Свиридюк, 1984) та слуху (Р. М. Боскіс, 1963; К. Г. Коровін, 1976; М. І. Нікітіна, 1992; І. В. Тимошенко, 2006; Л. І. Фомічова, 2003; М. К. Шеремет, 1997).

Відповідно до принципів аналізу структури дизонтогенезу (дефекту – за Л. С. Виготським), у XX ст. здійснено диференціювання описаних відхилень: поміж системних порушень мовлення виділено такі, що є первинними (алалія, дитяча афазія та ін.) та вторинними (при порушеннях інтелекту, слуху, зору тощо). Первинним розладам властиве порушення формування мовлення в умовах збереженого слуху, зору, інтелекту. Вторинні мовленнєві порушення виникають й розглядаються в структурі провідних відхилень у розвитку, поміж яких виділяють порушення слуху, інтелектуального розвитку, інші психічні й неврологічні захворювання.

Відповідно до психолого-педагогічної та клініко-педагогічної класифікацій мовленнєвих порушень, які вважаються загальноприйнятими в логопедії, жодне з виділених відхилень не позначається терміном «системні порушення мовлення», однак обидві розглядають поміж означених розладів лише порушення первинного ґенезу.

За клініко-педагогічною класифікацією виділяють дві групи мовленнєвих порушень: 1) структурно-семантичного оформлення висловлювання (афазія й алалія) та 2) фонаційного (дисфонія, тахілалія, брадилалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія). Відразу зазначимо, що виділені в другу групу порушення охоплюють симптоми однієї чи двох складових мовлення і не є системними. Системністю мовленнєвої симптоматики характеризуються алалія й афазія, перше з яких означає «відсутність або недорозвиток мовлення, спричинений органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку внутрішньоутробно чи в ранньому віці» [250, с. 307], а друге – афазія – повна або часткова втрата мовлення внаслідок органічного ураження кори головного мозку [250, с. 346].

За психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих порушень означені системні розлади віднесено до групи порушень засобів спілкування – загального недорозвитку мовлення (далі – ЗНМ). Психолого-педагогічна класифікація (1968), насамперед, спрямована на виявлення мовленнєвої симптоматики (симптомологічний рівень) та використовується до сьогодні з метою відбору дітей до спеціальних освітніх закладів, функцію якого в Україні виконують психолого-медико-педагогічні консультації (далі – ПМПК). Висновки ПМПК містять, передусім, заключення відповідно психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень, тому ті відхилення, що характеризуються системним порушенням мовлення, позначають терміном «загальний недорозвиток мовлення», а клінічні діагнози, отримані в результаті медичної діагностики, доповнюють зазначений висновок. У випадках відсутності клінічних діагнозів у висновках традиційно зазначається про нез’ясований ґенез виявленого мовленнєвого порушення.

Поняття «загальний недорозвиток мовлення» було виділено та теоретично обґрунтовано у 1968 р. групою вчених під керівництвом Р. Є. Левіної в результаті багатоаспектних досліджень Н. О. Нікашиної, Л. Ф. Спірової, С. М. Шаховської, А. В. Ястребової. Автори запропонували таке перше визначення цього порушення: «Під загальним недорозвитком мовлення у дітей з

нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом слід розуміти таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать як до звукової, так і до змістової сторін мовлення» [Error: Reference source not found, с. 67]. Було виділено три рівні ЗНМ, перший із яких характеризується відсутністю активного мовлення, другий – початковою сформованістю загальновживаного побутового мовлення, а третій – наявністю розгорнутого фразового мовлення з явищами фонетико-фонематичних та лексико-граматичних порушень [Error: Reference source not found]. Далі вченими було виділено IV рівень ЗНМ (Р. І. Лалаєва, 2000; Т. Б. Філічева, 2006), що характеризується розгорнутим фразовим мовленням із незначним порушенням усіх компонентів мовленнєвої системи, але питання щодо його необхідності до сьогодні є дискусійним.

За даними О. М. Мастюкової (2002), категорія дітей із загальним недорозвитком мовлення є досить різноманітною [279]. За клінічним складом дослідниця виділяє три групи дітей із ЗНМ:

– неускладнений варіант загального недорозвитку мовлення, при якому відсутні явно виражені симптоми ураження центральної нервової системи; недорозвиток мовлення супроводжується «малими неврологічними розладами»: недостатньою регуляцією м'язового тонусу, неточністю рухових диференціювань тощо; дітям властива певна емоційно-вольова незрілість, недостатня регуляція довільної діяльності тощо;

– ускладнений варіант загального недорозвитку мовлення, що характеризується поєднанням мовленнєвого порушення з низкою неврологічних і психопатологічних синдромів: синдромом підвищеного черепного тиску, цереброастенічним і неврозоподібним синдромом, синдромом рухових розладів тощо; відзначається знижена працездатність, порушення окремих видів гнозису та праксису, виражена моторна незграбність та ін.;

– грубий і стійкий недорозвиток мовлення, обумовлений органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку. Зазвичай, цю групу складають діти з моторною алалією [279].

О. М. Корнєв (2006) зазначає про наявність моносиндромних та мультисиндромних станів у дітей із мовленнєвими порушеннями з кількісною перевагою останніх, які найменше виражені у дітей із парціальними мовленнєвими порушеннями. Поміж основних лінгвопатологічних синдромів у дітей із ЗНМ автор виділяє такі: вербальні диспраксії, артикуляційні диспраксії, дизартричний; синтаксичний, морфологічний та мішаний дисграматизми. Найрозповсюдженішими психопатологічними синдромами поміж дітей із первинними недорозвитком мовлення він вважає церебрастенічний, церебрастеричного інфантилізму, межової інтелектуальної недостатності, гіпердинамічний і логофобічний. Виділення зазначених синдромів засвідчує клінічну неоднорідність симптоматики та її вираженння у дітей, яка охоплює не лише мовленнєву, а й психологічну і неврологічну сторони, що виходить за межі класичного тлумачення «загального недорозвитку мовлення» у вітчизняній логопедії [202].

Отже, категорія загального недорозвитку мовлення, якому властиве системне його порушення, є вкрай неоднорідною за клінічними та психолого-педагогічними критеріями оцінювання. Діти із ЗНМ, маючи клінічно різні причини мовленнєвого недорозвитку, різняться за ступенем прояву мовленнєвих порушень і за симптоматикою вторинних і третинних відхилень психічного розвитку, провідної діяльності тощо.

Водночас, у низці сучасних досліджень з проблематики загального недорозвитку мовлення у дітей надається критична оцінка як самому терміну, так і поняттю, що він позначає (В. А. Ковшиков, 1999; О. М. Корнєв, 2010; В. В. Тищенко, 2013; В. В. Юртайкін, 1981).

В. В. Тищенко (2013) зазначає, що за висновками психолого-медико-педагогічних комісій поширеним заключенням є: «загальний недорозвиток мовлення неуточненего ґенезу», який є неоднозначним, оскільки не відображається в прийнятих класифікаціях. За даними автора, відсоток таких дітей у спеціальних групах для дітей із ЗНМ коливається від 81 % до 100 %. У зв’язку з означеним, він вважає найактуальнішим питання з’ясування причин

системного недорозвитку усіх сторін мовлення дітей зі збереженими сенсорними та інтелектуальним передумовами розвитку мовленнєвої функціональної системи. На думку В. В. Тищенка, саме щодо цієї категорії дітей і виникає найбільше плутанин як при діагностиці, так і в процесі організації їхнього корекційного навчання [426].

Аналізуючи наукові доробки Р. Є. Левіної та її колег, О. М. Корнєв (2006) дійшов висновку, що при виділенні поняття «загальний недорозвиток мовлення» були відсутні чіткі критерії для логопедичної та диференційної діагностики, що не було усунуто в подальших наукових дослідженнях інших вчених. Автор вважає, що сучасні уявлення про ЗНМ невизначені та мало відрізняються від наукових поглядів кінця 60-х рр. XX ст. [203]. «З клінічних позицій «загальний недорозвиток мовлення» практично не вивчено. Винятками є моторна та сенсорна алалія, які, однак, утворюють лише малу частину цієї групи. Більшість тих порушень, які об’єднує це поняття, значно відрізняються одне від одного за лінгвопатологічною симптоматикою, психологічними характеристикам, причинами і механізмами» [202, с. 295]. Аналізуючи результати клініко-психологічного вивчення цих дітей, автор виділив 2 основні підгрупи відхилень: алалічну та параалалічну [202]. Оцінювання й опис мовленнєвих порушень пропонує О. М. Корнєв здійснювати на клініко-патогенетичних засадах, що дозволяє виділити первинний і вторинний недорозвиток мовлення, а також його види – парціальний і тотальний. Зазначені порушення виділені за клініко-патогенетичною віссю класифікації недорозвитку мовлення (О. М. Корнєв, 2005), яка також містить недорозвиток мовлення мішаного походження (параалалічний варіант тотального недорозвитку мовлення, клінічні форми зі складним типом порушення).

В. А. Ковшиков (1999), аналізуючи низку термінів, які використовуються для позначення мовленнєвих розладів, відзначає, що терміном «загальний недорозвиток мовлення» позначають несформованість у дітей усіх структурних компонентів мовленнєвої системи. Але, на думку автора, цей термін є занадто узагальненим, оскільки не відображає зв'язок мовленнєвого порушення та

різних ендогенних й екзогенних факторів, якісний ступінь відхилень мовленнєвого розвитку, співвідношення порушень імпресивного та експресивного мовлення [185].

За результатами психолого-педагогічних досліджень загального недорозвитку мовлення (Р. Є. Левіна, 1968; Н. С. Жукова, 2000; О. М. Мастюкова, 1999; В. В. Тищенко, 2013; М. К. Шеремет, 2010), тотального недорозвитку мовлення (О. М. Корнєв, 2005) ми дійшли висновку, що найбільш узагальненим критерієм для виділення цих груп відхилень автори визначають несформованість усіх базових мовних засобів. Водночас, психолінгвістичний аналіз мовлення свідчить, що воно є системою, яка забезпечується засобами внутрішньопсихологічних механізмів та шляхом оперування мовними засобами (Л. С. Виготський, 1984; О. Р. Лурія, 1998; О. М. Леонтьєв, 1975; О. О. Леонтьєв, 1999; М. К. Шеремет, 2014), що реалізується у цілеспрямованій структурноорганізованій діяльності – мовленнєвій. Тому, на нашу думку, поняття «загальний недорозвиток мовлення», «тотальний недорозвиток мовлення» відображають лише одну зі сторін симптоматики порушень, яка не обмежується недорозвитком мовних засобів, і не охоплюють такі симптоми порушень як зниження мотиваційної складової, труднощі у плануванні й контролі, не враховують ступінь порушення внутрішніх механізмів мовлення, стан імпресивного його виду.

Результати аналізу й узагальнення медичних поглядів на проблему системних порушень мовлення засвідчують інші термінологічні підходи до зазначеного порушення. Так, за загальноприйнятою в медичній практиці Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду (далі – МКХ-10), мовленнєві розлади віднесено до класу V (F) «Психічні розлади і розлади поведінки» в рубриках F80-F89 «Розлади психологічного розвитку». У зазначених розділах виділяють різні відхилення, яким властивий системний мовленнєвий недорозвиток в умовах відсутності інтелектуальних порушень. Так, рубрика F80 «Специфічні розлади розвитку мовлення й мови» містить специфічні розлади розвитку експресивного мовлення (F80.1), які отримали

назву дисфазії та афазії; розлади рецептивного мовлення (F80.2), інші розлади розвитку мовлення й мови (F80.8 – лепетне мовлення, сюсюкання, затримку мовленнєвого розвитку), неуточнені розлади розвитку мовлення й мови (F80.9). Зважаючи на наведений опис, можна констатувати, що за медичними висновками категорія мовленнєвих порушень, яким властивий системний характер розладів є клінічно неоднорідною, а врахування критеріїв для такого групування є важливим, насамперед, для призначення лікування і доволі складним для розуміння спеціалістами психолого-педагогічного профілю [283].

У психологічній науці системні порушення мовлення розглядаються з позицій методології системного пізнання [16; 14; 86; 252; 354; 358; 493], найбільший внесок у створення якої зробили: Л. С. Виготський, 1932 (методологія системного аналізу психологічних знань); П. К. Анохін, 1978; М. О. Бернштейн, 1990; О. Р. Лурія, 1969 (теорія функціональної системи та системної будови вищих психічних функцій); Б. Ф. Ломов, 1984; М. С. Роговін, 1977; О. В. Романенко, 2013 (системні методологічні принципи в психології).

За висновками багатьох вчених, найбільш завершеною системною теорією в психології є теорія функціональних систем П. К. Анохіна [14], оскільки в ній не тільки чітко визначене поняття системи, а й розроблена внутрішня її архітоніка й основні принципи функціонування. За П. К. Анохіним, функціональні системи – це динамічні організації, що саморегулюються, діяльність усіх складових компонентів яких сприяє отриманню важливих для організму пристосувальних результатів [14]. Водночас, вчений зазначає, що системою можна назвати тільки такий комплекс компонентів, у яких взаємодія та взаємовідношення мають характер «взаємоспівдії» для отримання сфокусованого корисного результату.

Відповідно до такого підходу, мовлення – це система, а порушення мовлення можна віднести до категорії системних у випадках розладів функціонування чи «випадіння» однієї із системоутворювальних ланок породження чи сприймання мовлення, що зумовлює відхилення в реалізації мовленнєвого механізму в цілому. Наприклад, недостатня сформованість

фонематичного слуху призводить до порушень засвоєння морфологічної, лексичної та синтаксичної підсистем мовлення. Або, порушення, що виникають на етапі внутрішнього програмування висловлювання негативно впливають на реалізацію усного мовлення. Водночас, відхилення у стані сформованості окремих компонентів у межах однієї з мовленнєвих підсистем не є системним порушенням мовлення (*напр.* фонетико-фонематичний недорозвиток). Таким чином, ґрунтуючись на системному підході в психології, системними порушеннями мовлення, незалежно від ґенезу, вважатимемо ті, яким властиві відхилення в стані всієї мовленнєвої системи.

Отже, за традиційними в логопедії класифікаціями мовленнєвих порушень системні порушення мовлення позначаються: за психолого-педагогічною – терміном «загальний недорозвиток мовлення», за клініко-педагогічною – афазія й алалія, що передбачає первинне їх походження й збереженість сенсорних систем та інтелекту; за медичною класифікацію – МКХ-10 їх відносять до категорії специфічних розладів розвитку мовлення й мови та відзначають як їх самостійність, так і варіанти поєднання з епілепсією, затримками інтелектуального розвитку. У психології зазначені порушення розглядаються з позицій системного підходу, ґрунтуються на розумінні мовлення як окремої системи, ушкодження окремої ланки якої зумовлює порушення функціонування всієї її ієрархічної структури.

Оскільки системні порушення мовлення є варіантом дизонтогенезу, і вченими різних наукових галузей наголошується на первинності чи вторинності їхнього ґенезу, важливий аспект до їх диференціації представлений у теорії структурної організації дизонтогенезу Л. С. Виготського (1933) [84].

Відповідно до означеної теорії, у спеціальній психології одним із базових параметрів оцінювання психічного дизонтогенезу традиційно визначено структуру розвитку з відхиленнями, співвіднесення його первинних та системних розладів.

Первинні (ядерні) порушення є незворотніми чи частковозворотніми змінами у параметрах діяльності певної функції, що зумовлено безпосереднім

впливом патогенного фактору. Вторинні (системні) характеризуються іншими параметрами та властивостями та є зворотніми змінами процесу розвитку психічних функцій, безпосередньо пов'язаними з первинно порушеною. Системні порушення означають недостатність певних функцій, яка виникає в результаті спотвореної системи міжфунціональних зв'язків [412].

Зважаючи на описане, системними порушеннями психічних функцій можна вважати відхилення, причиною яких є безпосередній зв'язок з іншою / іншими функціями, ушкодженими внаслідок впливу травматичних факторів чи хвороби. Поняття «системні» підкреслює природу їх походження – наявність багаточисленних зв'язків міжфункціями. Різноманітні міжфунціональні зв'язки між психічними феноменами визначаються структурою психічної діяльності. Порушення зв'язків певною мірою порушує будову цієї структури та визначає напрями виникнення системних відхилень відповідно до належності первинно порушеної функції щодо функціональної системи [119; 412; 14].

Особливий науковий інтерес викликає проблема розвитку комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. В. М. Сорокін, Л. М. Шипіцина (2003) зазначають, що будь-яке первинне порушення утруднює спілкування та процес передавання досвіду, що уповільнює процес психогенезу [412]. Притаманні всім групам дітей із відхиленнями в розвитку комунікативні труднощі негативно впливають на становлення вищих психічних функцій, характеризуючи *комунікативний механізм* виникненнясистемних (вторинних) відхилень. Зазначений механізм зумовлює формування однотипних порушень у сфері взаємодії у дітей та підлітків із різними варіантами дизонтогенезу. Порушення комунікативного простору між дитиною та дорослим може призвести до деформації соціальної ситуації розвитку, неадекватного виховання.

Порушення спілкування вважаються специфічною закономірністю будь-якого розвитку з відхиленнями, що, з одного боку, зумовлює збіднення соціального досвіду, а з іншого, впливає на темпи формування вищих психічних функцій [81; 471; 412; 414].

Зважаючи на викладене, значну кількість спеціальних досліджень присвячено вивченню комунікативної діяльності дітей із відхиленнями в розвитку: з порушенням інтелектуального розвитку (О. К. Агавелян, 1989; І. О. Амбрукайтіс, 1979; Д. І. Аугене, 1987; Д. І. Бойков, 2005 ; Г. В. Кузнєцова, 1979; Н. Н. Школьнікова, 1993; М. І. Шишкова, 2005), з порушенням зору (С. К. Амірова, 2001; К. О. Глушенко, 2009; М. Заорська, 1991; Н. С. Кожанова, 2009; Н. В. Мжельська, 2015; С. А. Покутнєва, 1988, І. О. Сасіна, 2005; Є. П. Синьова, 2008; С. Д. Тарських, 2004; Т. О. Шалюгіна, 2001), слуху (Т. Г. Богданова, 2008; О. О. Кошелєва, 2012; Е. І. Леонгард, О. Г. Самсонова 1999; Л. І. Фомічова, 2010; О. Ю. Хохлова, 2008), з церебральним паралічем (А. В. Мамаєва, 2010; Л. Б. Халілова, 1990; Л. О. Ханзерук, 2001). Для усіх дітей із різними відхиленнями в психофізичному розвитку характерна недостатність вербальної комунікації, яка часто компенсується за рахунок активізації невербальної.

Характеризуючи спілкування дітей із інтелектуальними порушеннями, вчені відзначають особливу роль системного мовленнєвого недорозвитку, який гальмує їхнє вербальне спілкування [5; 9; 23; 54; 482; 483]. Через недостатнє розуміння зверненого мовлення вони недостатньо орієнтуються в ситуаціях взаємодії з навколишніми. Маючи обмежений словниковий запас, не завжди вдало формулюють запитання й відповіді. Ці особливості зумовлюють труднощі у взаємодії з дітьми та дорослим, зниження спрямованості на вербальне спілкування та звуження комунікативних інтересів і потреб. Водночас, значний вплив на якість міжособистісного спілкування осіб із інтелектуальними порушеннями мають тотальне порушення їхньої пізнавальної діяльності, незрілість особистісної сфери, недорозвиток усіх форм діяльності.

Щодо дітей із порушеннями зору вчені зазначають: оскільки в ранньому віці підґрунтям побудови системи стосунків з навколишніми є індивідуальне спілкування з дорослим, значних відмінностей у комунікації цих дітей у зазначений період немає [141; 393]. Труднощі виникають, починаючи зі старшого дошкільного віку, коли спільна діяльність із однолітками актуалізує

потребу в узгодженні власних дій із іншими дітьми. Невпевненість у правильності дій, недостатній розвиток ігрового спілкування, нечітке зорове сприйняття партнера зумовлюють часті конфліктні ситуації [421]. Порушення зору впливають на сферу чуттєвого пізнання навколишнього, зумовлює звуження кола спілкування, уповільнення формування комунікативних умінь і засобів, труднощів у наслідуванні дій навколишніх у різних ситуаціях, але не змінює саму структуру спілкування [113].

Специфічні особливості комунікативної діяльності незрячих дітей вчені пояснюють звуженням сенсорної сфери та специфікою становлення зорового образу, недорозвитком мовленнєвих, емоційно-мімічних та предметно-дійових засобів спілкування [141; 392; 393; 421; 470]. Ці діти не тільки не відтворюють емоційні стани, пози, жести відповідно змісту комунікативних ситуацій, вони не сприймають і не розуміють їх.

Результати численних досліджень дають підстави для виділення специфічних особливостей спілкування в осіб із порушеннями слуху [41; 55; 149; 73], своєрідність яких полягає в недостатній сформованості соціальної спрямованості особистості, соціальних навичок і вербальних засобів для формування адекватних міжособистісних стосунків, їхня короткочасність і нестійкість, переважання емоційних мотивів вибору, низький рівень усвідомленості в оцінці значущих якостей особистості.

Відомо, що комунікативну потребу діти з порушеннями слуху прагнуть задовольняти жестовою мовою, функції якої обмежені в спільноті людей, які чують. Спілкування дітей означеної групи характеризується диспропорцією в стані комунікативних засобів із перевагою невербальних (експресивно-мімічних та предметно-дійових) над вербальними. Водночас, обмежені можливості мовленнєвого спілкування безпосередньо зумовлені первинним порушенням – недостатністю слуху [185].

Узагальнення вищезазначеного засвідчує схожі тенденції у стані комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення різного ґенезу: порушення вербального спілкування, бідність мотиваційних його засад,

недостатнє оволодіння інформаційними та перцептивними комунікативними уміннями, бідність мовленнєвих засобів, що негативно позначається на якості міжособистісних стосунків із навколишніми.

Враховуючи описане, зазначимо, що поміж дітей із системними порушеннями мовлення переважну більшість складають особи, у структурі дизонтогенезу яких мовленнєвий недорозвиток є вторинним, а симптоми первинних порушень інтелектуального розвитку, слуху, зору охоплюють різні сфери й структури психічного розвитку. Відповідно, дизонтогенетичні особливості та механізми становлення комунікативної діяльності цих дітей обумовлені комплексом багатьох чинників, поміж яких системні порушення мовлення не є провідними.

Відповідно до логіки нашого дослідження, вважаємо необхідним подальше теоретико-емпіричне вивчення комунікативної діяльності зосередити навколо групи дітей, у структурі порушень яких системні порушення мовлення є первинними. Це дозволить простежити механізми порушень і особливості функціонування досліджуваної діяльності в умовах впливу системного мовленнєвого недорозвитку як провідного порушення, розробити ефективні шляхи її розвитку з урахуванням зазначених особливостей.

Ураховуючи прикладну спрямованість нашого дослідження, вважаємо, що теоретико-практичні пошуки необхідно здійснювати з урахуванням понятійно-термінологічного інструментарію, покладеного в основу комплектування спеціальних освітніх закладів, вихованці яких складатимуть експериментальну групу для реалізації емпіричного етапу нашої дисертаційної роботи. За висновками ПМПК, цю группу складають діти із загальним недорозвитком мовлення. І хоча саме поняття «ЗНМ» не позбавлене недоліків, здійснення емпіричного вивчення комунікативної діяльності дітей означеної вибірки дозволить реалізувати мету й вирішити завдання, визначені в дослідженні, а в майбутньому – впровадити його результати у практику психологічної допомоги цим дітям у дошкільних навчальних закладах.

2.3. Становлення комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення первинного ґенезу

Як свідчать наукові дослідження, проблема становлення комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення належить до найбільш значущих і недостатньо розроблених у логопедії та логопсихології.

Різні аспекти її теоретико-прикладного вивчення представлено як у психолого-педагогічних, так і в медичних дослідженнях (С. Ю. Конопляста, 2009; Р. Є. Левіна, 1963; Н. В. Манько, 2008; Є. Ф. Соботович, 1985; В. В. Тарасун, 2004; В. В. Тищенко, 2013; Н. М. Трауготт, 1975; Т. В. Туманова, 2002; Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, 1989; С. М. Шаховська, 2005; М. К.Шеремет, 2010; Bates, 2004; Bishop, 2006; Conti-Ramsden & Botting, 1999; Fisher, 2006; Joanisse & Seidenberg, 2003; Rice et al., 2004; Tomblin et al., 2003 та ін.).

Результати наукових пошуків у психології дозволили виявити низку особливостей загальнофункціональних механізмів комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення (Л. Є. Андрусишина, 2003; О. М. Мастюкова, 2002; Н. Я. Семаго, 2005; Т. А. Фотекова, 2003), її мотиваційних засад та специфічні риси комунікативного арсеналу особистості (С. М. Валявко, 2006; В. О. Калягін, 2005; В. І. Селіверстов, 1989; Г. Х. Юсупова, 2004).

У логопедичних дослідженнях (Б. М. Гріншпун, 1988; Г. В. Гуровець, 1999; Р. І. Лалаєва, 2000; Р. Є. Левіна, 1968; В. О. Кондратенко, 2001; Н. Г. Пахомова, 2008; Л. Ф. Спірова, 1990; В. В. Тарасун, 2004; Л. Б. Халілова, 1999; Н. В. Чередніченко, 2014; М. К. Шеремет, 2010) ретельно описано структуру розладів у осіб із різною мовленнєвою патологією, симптоматику мовленнєвих порушень (алалія, афазія, дизартрія, ринолалія тощо).

Водночас, усе більше уваги дослідників в останні роки привертає проблема комунікативного розвитку дітей із системними порушеннями мовлення – загальним недорозвитком мовлення за психолого-педагогічною

класифікацією мовленнєвих порушень. Про особливості формування комунікативних умінь цих дітей йдеться у дослідженнях С. В. Артамонової, 2009; Ю. В. Гаркуши, 2001; Б. М. Гріншпуна, 1988; О. В. Дзюби, 2009; К. В. Ковилової, 2013; В. В. Коржевіної, 1990; І. С. Кривов′яз, 1995; О. С. Павлової, 2003; Л. Г. Соловйової, 1998; О. Г. Федосєєвої, 1999; Л .Б. Халілової та інших. На думку вчених, труднощі спілкування дітей із ЗНМ проявляються у несформованості основних форм комунікації (В. К. Воробйова, 2006; Н. В. Дроздова, 2001; Н. К. Усольцева, 1996), зміщенні ієрархії мети спілкування (О. Є. Грибова, 1995), зниженні потреби у ньому (Б. М. Гріншпун, 1988; Л. Ф. Спірова, 1980; Г. В. Чиркіна, 1989), недостатній сформованості комунікативних умінь і засобів (К. В. Ковилова, 2013; В. В. Коржевіна, 2006; І. С. Кривов′яз, 1995; О. Л. Леханова, 2008; О. С. Павлова, 2003; Л. Г. Соловйова, 1996; О. Г. Федосєєва, 1998; К. В. Якуніна, 2000; Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Tomblin, 2008). Вчені зазначають, що дефіцитарність вербальних засобів спілкування позбавляє можливості взаємодії між дітьми, стає перешкодою у формуванні ігрового процесу (Л. Г. Соловйова, 1996; О. А. Харитонова, 2009).

Результати спеціальних психологічних досліджень засвідчують труднощі та відхилення у становленні комунікативних умінь і навичок в осіб з первинною мовленнєвою патологією різного віку. О. О. Алмазова (2005), Л. Б. Халілова (2001) зазначають, що у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення спостерігаються труднощі в організації власної мовленнєвої поведінки, які негативно впливають на їхнє спілкування з оточенням [7].

С. М. Шаховська (2005) констатує, що системний недорозвиток мовлення обмежує повноцінний розвиток спілкування, загальний психічний розвиток дитини-дошкільника [475].

На думку С. В. Артамонової (2009), комунікативні порушення старших дошкільників із ЗНМ III рівня неоднорідні, варіативні та залежать від низки чинників, поміж яких: недостатні можливості використання мовних засобів і

обмежений досвід соціальної взаємодії з однолітками; відсутність візуального контакту; нестійкість мотиваційних установок; швидка виснажливість спонукань до мовлення; коротка тривалість вербальних контактів [20].

За результатами дослідження спілкування дітей із ТПМ молодшого шкільного віку І. С. Кривов'яз (1996), було визначено такі характерні особливості: здатність вступати в контакт лише за зовнішньою ініціативою, домінування ситуативно-ділової форми спілкування, зниження інтересу до нього [216]. Ці діти потребували налагодження емоційного контакту з дорослим, формування зацікавленості у спілкуванні з дітьми та дорослим.

Досліджуючи спілкування дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в ігровій діяльності, Л. Г. Соловйова (1996) дійшла висновку про взаємообумовленість їхніх мовленнєвих та комунікативних умінь. На думку автора, особливості мовленнєвого розвитку цих дітей перешкоджають здійсненню повноцінного спілкування, що виражається у зниженні потреби до нього, несформованості вербальних форм комунікації (діалогічне та монологічне мовлення), особливостях поведінки (незацікавленість у контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм) [410].

Зазначені мовні та комунікативні труднощі перешкоджають встановленню та підтримці контактів із однолітками під час гри, формуванню гри як діяльності. Особливості діалогічної поведінки в ігровій діяльності проявляються в багатослів'ї, схильності перебивати співрозмовника, нездатності вислухати його до кінця. Діти використовують такі типи висловлювань, які не передбачають реакції однолітка (констатації). Отже, справжнє діалогічне спілкування у них не формується [409].

Інші дослідження комунікативної поведінки дітей із ЗНМ в ігровій діяльності засвідчили: низьку мовленнєву активність дітей у грі, недостатній мовленнєвий супровід ігрових дій; труднощі ведення діалогу на тематику, що не стосується побутових ситуацій; незацікавленість у контакті, дезорієнтування в нових комунікативних ситуаціях. Відповідно до наукових висновків,

недостатність вербальних засобів утруднює процес взаємодії між дітьми в ігровій діяльності [457; 479].

Труднощі в організації мовленнєвого спілкування молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення відзначає О. Є. Грибова [113]. Автор розглядала комунікативну діяльність дітей із ЗНМ через призму поняття «комунікативна здібність». Вона вважає, що існує пряма залежність між сформованістю комунікативних здібностей та комунікативної компетентності дитини. Саме недорозвинення комунікативних здібностей ускладнює процес навчальної комунікації та є вирішальною умовою успішності навчання в цілому. У дітей із ЗНМ, як зазначає автор, мовні та комунікативні здібності сформовані недостатньо: відзначається недосконалість мовномисленнєвих процесів, що виявляється або на всіх структурних рівнях мовлення одночасно або вибірково. Це виражається в неможливості оволодіння правилами функціонування різних мовних одиниць: фонем, лексем, граматичних форм і конструкцій, що, зумовлює труднощі сприйняття всього різноманіття їхнього поєднання та труднощі маніпулювання ними для вираження власного задуму.

О. Є. Грибова (1995) припускає, що саме дефектність мовної бази є причиною виникнення проблем у спілкуванні дітей із тяжкою мовною патологією, а в найбільш вираженій формі – може спричиняти відмову від мовленнєвого спілкування. Таким чином, автор доходить висновку, що мовна некомпетентність буде первинним дефектом щодо порушень комунікативної здібності. З іншого боку, низька комунікативна мотивація (тобто несформованість цілей спілкування або порушення їхньої ієрархії) може обумовлювати недостатність або нерівномірність формування мовномисленнєвої діяльності. У цьому випадку недосконалість комунікативної здатності виступає первинним порушенням щодо мовної некомпетентності. Дослідниця звертає увагу на той факт, що несформованість комунікативної діяльності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення безпосередньо впливає на формування їхньої навчальної діяльності. Дефіцитарність мовної та комунікативної здатностей, на думку автора, зумовлює такі особливості

поведінки дітей: вони не вміють звертатися з проханнями, не ставлять уточнювальних питань у ході пояснення матеріалу, відтворюють репліки товаришів без додаткової розумової переробки («ефект відлуння»); більшість з них зазнають серйозних труднощів при сприйнятті інструкцій, не «включаються» у завдання, що адресовані всьому класу, і не містить безпосереднього звернення до них (особливо яскраво це проявляється при сприйнятті складних багатоступеневих інструкцій).

Таким чином, діти з системними мовленнєвими порушеннями мають серйозні труднощі в організації власного комунікативної поведінки, які негативно позначаються на спілкуванні з навколишніми і, насамперед, із однолітками. Вивчення міжособистісних стосунків у групі дошкільників із ЗНМ, проведене О. А. Слинько (1992), засвідчило, що хоча в ній і діють соціально-психологічні закономірності, властиві дітям із нормальним мовленнєвим розвитком, проте на взаємини дітей із ЗНМ більшою мірою впливає вираженість мовленнєвого дефекту. Так, поміж ізольованих у групі найчастіше були діти, що мають тяжкий ступінь мовленнєвого недорозвитку, для яких характерні позитивні особистісні риси, прагнення до спілкування зокрема [397].

Усі описані дослідження були спрямовані на вивчення комунікативних вмінь, що забезпечуються мовленнєвими засобами. У зв’язку з цим цікавим, на наш погляд, є дослідження І. В. Ковязіної (2010), спрямоване на вивчення стану сформованості та ступеня розуміння емоцій, експресивно-мімічних засобів спілкування. Автор зазначає, що стан сформованості емоційних екстралінгвістичних засобів дітей із ЗНМ знаходиться в межах вікової норми або за рахунок компенсаторних процесів навіть перевищує її. Відповідно, не може існувати прямого зв'язку між порушеннями мовлення та невербальним спілкуванням. Автор робить припущення про наявність компенсаторних можливостей у дітей із ЗНМ за рахунок розвитку емоційних засобів спілкування [187].

Враховуючи ключову роль невербальних комунікативних засобів у становленні діяльності спілкування, мовленнєвого зокрема, та зважаючи на малу кількість досліджень, спрямованих на з'ясування їхніх особливостей, вважаємо за необхідне детальніше розглянути результати експериментального вивчення зазначених засобів.

Вивчаючи стан невербальних засобів спілкування дітей із системними порушеннями мовлення, О. Л. Леханова (2008) з'ясувала, що ці діти здійснюють невербальне кодування значень менш успішно, ніж їхні однолітки з НМР. Автор відзначає, що при мовленнєвому недорозвитку не сформовані невербальні передумови емоційної виразності мовлення. Смислове поле невербальних кодів виявляється недостатньо сформованим. Спостерігаються змішування невербальних засобів спілкування, діти опускають значущі елементи невербального патерну, демонструють явище невиправданого полісемантизму невербального знаку. Аналіз помилок і їхній характер засвідчив недостатню структурованість, диференційованість і чіткість психологічного поля значень невербальних компонентів спілкування [245].

Незрілість невербальних передумов, на думку О. Л. Лєханової, емоційної виразності мовлення характеризується недостатньою виразністю невербальних засобів спілкування, відсутністю комплексності у використанні різних невербальних компонентів, неможливістю або серйозними ускладненнями в довільному невербальному вираженні комунікативних, інформативних й експресивних значень, несформованістю диференційованих й усвідомлених сенсорно-перцептивних еталонів емоцій, труднощами розуміння та вживання емотивної лексики [245].

За результатами порівняльного вивчення дітей із НМР та системними порушеннями мовлення К. В. Якуніна (2000) з'ясувала, що кінетичні засоби спілкування є основним засобом встановлення комунікативних стосунків у дітей із мовленнєвими порушеннями, а вербальні – допоміжними. У процесі мовленнєвого спілкування діти з СПМ кінетичними засобами своєрідно «доповнюють» пропущені елементи синтаксичної структури та виправляють

недоліки її побудови. Автор зазначає, що суб'єктно-предикативні взаємини діти виражають за допомогою аморфних вербальних засобів у поєднанні з жестом, що позначає предикат; або жестом, що позначає об'єкт чи суб'єкт, а предикат мають на увазі.

Дослідження К. В. Якуніною кінетичних засобів спілкування в умовах виконання комунікативно-пізнавальних завдань дозволило виявити різні за функціональним призначенням види жестів у старших дошкільників із системними порушеннями мовлення: інформативні, регулювальні, афективні, жести самовираження [501].

На нашу думку, дослідження О. Л. Леханової та К. В. Якуніної є особливо значущими для нашого дослідження, оскільки їхні результати відкривають нові перспективи у вивченні комунікативної діяльності дітей із СПМ і підсилюють гіпотезу про системний характер її порушень.

Результати зазначених досліджень висвітлюють зміст комунікативних порушень і труднощів у дітей із системними порушеннями мовлення різного походження, однак усі вони позбавлені системності і комплексності, оскільки спрямовані на вивчення окремих комунікативних елементів і засобів, часто – без урахування зв’язку з іншими комунікативними процесами. Автори констатують негативний вплив дефіцитарності досліджуваних комунікативних феноменів, визначають його значущість у подільшій соціалізації індивідів, однак їхнє місце в структурі діяльнісного, структурного, особистісного компонентів діяльності спікування не розглядають.

Підтвердження зазначеного знаходимо і в зарубіжних дослідженнях (Fujiki&Brinton, inpress; Gerber, Brice, Capone, Fujiki, &Timler, 2012). Автори відзначають, що комунікативні труднощі перешкоджають соціалізації та негативно позначаються на якості життя осіб із мовленнєвим недорозвитком (Adams, 2005). Конкретизуючи зазначені труднощі, дослідники виділяють труднощі у впізнаванні емоцій (Spackman, Fujiki, Brinton, Nelson, &Allen, 2006), просодичних компонентів спілкування, (Fujiki, Spackman, Brinton, &Illig, 2008), ригідність емоційних реакцій (Ford&Milosky, 2003). Усі з описаних відхилень

негативно впливають на ефективність соціальної комунікації, що заважає вирішенню соціальних завдань у процесі життя, зумовлює соціальну ізоляцію, замкнутість, заниження самооцінки, віктимізацію (Fujiki&Brinton, 2015; Gerberetal., 2012) [562].

З позицій комплексності та системності вивчення комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення, заслуговують на увагу дослідження В. К. Ковилової (2013), О. С. Павлової (2003), О. Г. Федосєєвої (1999).

О. Г. Федосєєва, досліджуючи комунікативну діяльність дітей із ЗНМ, спрямувала увагу на особливості сформованості у них засобів спілкування, поведінки й активності в цій діяльності [441]. За рівнем сформованості описаних явищ автор розподілила дошкільників із ЗНМ на дві групи.

І рівень розвитку комунікативних умінь було виявлено у 60 % дітей із ЗНМ. Це діти з низьким ступенем сформованості комунікативних здібностей. Їх вирізняла відсутність мотивації та цілеспрямованості в спілкуванні з дорослим і однолітками; грубе порушення мовленнєвих засобів спілкування, їхня бідність і недостатня зв’язність; домінування ситуативно-ділової форми спілкування.

З ІІ рівнем автором було діагностовано 40 % дітей, які займали пасивну позицію, не виявляли ініціативи та активності у спілкуванні. Однак, вони були здатні підтримати бесіду в разі звернення до них, із задоволенням реагували на пропозицію. Комунікативні засоби цих дітей відрізнялися великою різноманітністю, але мовленнєва продукція порушена за структурно-семантичною організацією. Взаємодія з дорослим здійснювалась на рівні позаситуативно-пізнавальної форми спілкування.

Дослідниця дійшла висновку, що у дітей із ЗНМ комунікативні вміння самостійно та в достатній мірі не формуються, що означає необхідність спеціального корекційного впливу на комунікативну діяльність паралельно з логопедичною корекцією.

О. С. Павлова (2003) досліджувала спілкування дітей із ЗНМ у трьох сферах: у спілкуванні з однолітками, в сім’ї, з педагогами [318]. Результати

дослідження спілкування з однолітками засвідчили недостатнє усвідомлення причин вибору комунікативних партнерів, нестійкість і недостатню тривалість ігрових об’єднань, труднощі у налагодженні співробітництва, навіть з бажаними в спілкуванні однолітками. У налагодженні спілкування з однолітками негативну роль відіграє спотворений процес передачі інформації.

Спілкування дошкільників із ЗНМ у сім'ї характеризується недостатнім розумінням їх з боку батьків, невмінням і небажанням дорослих допомогти їм у вирішенні різноманітних проблем. Очікування дітей від спілкування з дорослими можна охарактеризувати як упевнено-оптимістичні, що не відповідає реальній ситуації. Дошкільники із ЗНМ некритично ставляться до власних негативних вчинків, намагаючись, зазвичай, їх не помічати [318].

Вивчення характеру спілкування дітей із педагогами виявило домінування його ситуативно-ділової форми, що характерно для дітей із НМР 2–4 рр. Діти надають перевагу спілкуванню в спільній ігровій діяльності. У багатьох дітей із ЗНМ сформована негативна або байдужа установка на педагогічні впливи, неадекватність реакції, навіть на позитивні емоції вихователя; відзначається несформованість уявлень про дистанцію між дитиною і дорослим у процесі спілкування [318].

Автор відзначає, що комунікативна діяльність дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ значно відрізняється від процесу спілкування їхніх однолітків з НМР як за рівнем розвитку, так і основними якісними показниками. Обмежені можливості мовленнєвої комунікації, характерні для дошкільників із ЗНМ, супроводжуються зниженням мотиваційної сфери спілкування, труднощами реалізації мовних і лінгвістичних засобів, порівняно повільним засвоєнням мовленнєвих понять. О. С. Павлова припускає, що комплекс порушень мовленнєвого і когнітивного порядку помітно перешкоджає організації комунікативної поведінки дитини із ЗНМ, ускладнює її мовленнєвий контакт із дорослим, зумовлює ізоляцію від колективу однолітків.

Дослідження К. В. Ковилової (2013) вперше на пострадянському просторі спрямоване на вивчення структури комунікативної діяльності, а саме таких компонентів:

- мотиваційно-ціннісного – наявності у дошкільнят високої мотивації спілкування, установки на оволодіння комунікативними вміннями;
- когнітивного – ступеня засвоєння дітьми знань про норми та правила спілкування з дорослими й однолітками в різних комунікативних ситуаціях;
- діяльнісного – особливостей оволодіння способами організації комунікативного акту, вміннями та навичками, необхідними для його успішної реалізації, здатності до оперування цими вміннями та навичками в різних комунікативних ситуаціях;
- оцінювального – стану сформованості рефлексивних умінь щодо результатів своєї комунікативної діяльності.

Глибокий аналіз результатів експериментального дослідження дозволив автору виділити якісні особливості комунікативного розвитку дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Це:

• недостатня активність, відсутність ініціативи у спілкуванні;

• вкрай низький рівень вербальної комунікативної активності;

• практична відсутність здатності формулювати та передавати власні думки за допомогою вербальних засобів спілкування;

• наявність страхів перед контактом із однолітками та дорослими;

• серйозні труднощі в організації власної мовленнєвої поведінки, що негативно позначається на спілкуванні з навколишніми і, насамперед, з однолітками [186].

Такий стан комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ свідчить про необхідність комплексного психокорекційного впливу на всі компоненти комунікативної діяльності цих дітей.

Водночас, висновки спеціальних досліджень свідчать, що однією з перешкод для спілкування є не мовленнєве порушення, а те, як дитина реагує на

нього – фіксованість на дефекті (Г. О. Волкова, 1979; О. С. Орлова, А. Є. Гончарук, 1983; В. І. Селіверстов, 1985). Водночас, ступінь фіксованості не завжди прямо залежить від тяжкості мовленнєвого порушення. За висновками вчених, низька самооцінка, висока тривожність дітей із мовленнєвим недорозвитком зумовлюють надмірну фіксованість на їхніх мовленнєвих обмеженостях і зумовлюють надмірні психологічні переживання щодо власної комунікативної некомпетентності цих дітей. Такі особливості зумовлюють формування у них комунікативних бар'єрів і труднощів психологічного походження.

Таким чином, аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень засвідчив такі особливості комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення первинного ґенезу:

- зниження потреби у спілкуванні з дорослим та однолітками;
- невміння орієнтуватися у ситуації спілкування, негативізм;
- труднощі у плануванні та прогнозуванні спілкування з навколишніми;
- труднощі у кодуванні та декодуванні вербальних і невербальних засобів спілкування;
- зміщення цілей спілкування (найближчі завдання займають місце основних),
- недостатнє мовленнєве спілкування в провідній діяльності (грі, навчанні);
- спілкування парами або маленькими підгрупами, його нестійкість;
- недостатність реалізації комунікативних завдань, відсутність спільного результату.

В. О. Калягін, 2007; В. І. Лубовський, 1991; Т. С. Овчиннікова, 2007 порушення комунікативної діяльності вважають однією із специфічних закономірностей розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями. На думку

авторів, у подальшому, ці порушення призводять до труднощів соціалізації, що суттєво позначається на соціальній ситуації розвитку індивіда.

Отже, дослідження комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення засвідчили високу актуальність зазначеної проблеми. На сьогодні визначено особливості комунікативних вмінь дошкільників зазначеної нозології, виявлено труднощі їхнього формування у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, констатовано недостатній ступінь сформованості вербальних засобів спілкування, затримку у розвитку провідних форм спілкування з однолітками і дорослими. За результатами численних досліджень мовленнєвого спілкування дітей різного віку з системними порушеннями мовлення, з'ясований негативний вплив мовленнєвих порушень на всі його сторони і форми. Доведено, що дітям досліджуваної групи властиві труднощі у кодуванні та декодуванні невербальних комунікативних засобів, компенсаторне покращення емоційного слуху та домінування, поміж невербальних засобів, кінетичних видів, тобто жестів. Водночас, зазначені дослідження висвітлюють окремі аспекти розвитку комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення і не дають цілісної картини про процес її становлення.

Аналіз теоретичних джерел дає підстави констатувати, що жодне дослідження не висвітлює характер реалізації основних функцій і сторін спілкування: перцептивної, інтерактивної, і лише деякі демонструють реалізацію комунікативно-інформаційної функції комунікативної діяльності.

У проблемі подолання комунікативних труднощів дітей із системними порушеннями мовлення до сьогодні залишається ще багато невирішених теоретичних і практичних питань, але найважливішим ми вбачаємо – у з'ясуванні стану сформованості структурної організації комунікативної діяльності з позицій реалізації комунікативної, перцептивної та інтерактивної сторін спілкування, вивчення особистісної складової цієї діяльності з позицій комунікативно-особистісного методологічного підходу. На нашу думку, такий підхід до вивчення спілкування дітей із системними порушеннями мовлення у

старшому дошкільному віці дозволить з’ясувати механізми порушення комунікативної сфери та попередити їх прогресування під час навчання у школі.

Висновки до другого розділу

Аналіз і узагальнення результатів загальних та спеціальних психолого-педагогічних досліджень дає підстави для таких висновків.

Комунікативний розвиток у дошкільному віці здійснюється у двох напрямах: у спілкуванні з дорослими та з однолітками. Комунікативна взаємодія з дорослим починається з емоційного ситуативно-особистісного спілкування та до кінця дошкільного дитинства набуває позаситуативної форми (позаситуативно-особистісної та позаситуативно-пізнавальної). Спілкування з дітьми відрізняється низкою специфічних особливостей, поміж яких: багатство і різноманітність комунікативних дій; емоційна насиченість; нестандартність і нерегламентованість комунікативних проявів, і також характеризується поетапністю розвитку: від емоційно-практичної до позаситуативно-ділової форми спілкування. Вагому роль у комунікативному розвитку дошкільника відіграє дорослий, який створює умови, безпосередньо впливає на його зміни.

Узагальнення результатів спеціальних психолого-педагогічних і медичних досліджень дозволило констатувати різні підходи до тлумачення терміну «системні порушення мовлення», поміж яких базовим є визначення системних порушень мовлення як розладів, що характеризуються недорозвитком усієї мовленнєвої системи, а саме – лексичної, граматичної, фонетико-фонематичної її складових. Вони можуть бути виражені в різній мірі: від повної відсутності мовлення до незначних відхилень у розвитку всіх його сторін. За загальноприйнятою у практиці спеціальних освітніх закладів та психолого-медико-педагогічних консультацій психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих порушень, вибірку дітей із системними порушеннями мовлення первинного походження становлять дошкільники з загальним недорозвитком мовлення.

Встановлено, що психічний розвиток дітей із системними порушеннями мовлення характеризується неоднорідністю, парціальним недорозвитком чи затримкою у формуванні когнітивних функцій та особистісних компонентів,

різних видів діяльності, що зумовлено органічними синдромами та ураженням ЦНС. Мультисиндромний характер відхилень, наявність симптоматики порушень у всіх психічних сферах дітей досліджуваної категорії дає підстави констатувати у них системний характер психічного дизонтогенезу, у структурі якого значними є комунікативні порушення.

Шляхом теоретичного аналізу й узагальнення встановлено, що дітям старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення властива недостатня комунікативна потреба, затримка у розвитку мотивації до спілкування, домінування ситуативно-ділової його форми, бідність експресивних і недостатня сформованість вербальних комунікативних засобів. Усі зазначені труднощі зумовлюють їхню комунікативну пасивність у взаємодії з однолітками та дорослими. Найбільші труднощі виявлено та досліджено в мовленнєвому спілкуванні дітей із системними порушеннями мовлення. Дослідниками встановлено, що занижена самооцінка, недостатній рівень мовленнєвих умінь утруднюють процес комунікації з навколишніми, що позначається на низькому статусі дошкільнят в міжособистісному спілкуванні, виборі другорядних ігрових ролей, загальній пасивності зокрема. Водночас, дані про комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення є фрагментарними і такими, що висвітлюють лише вербальний її бік. Системних досліджень означеної діяльності, з урахуванням структурної організації комунікативної діяльності, стану вербальних й невербальних комунікативних умінь і засобів, комунікативних рис особистості старших дошкільників із СПМ до сьогодні не здійснено.

Викладене дає підстави констатувати необхідність проведення комплексного вивчення комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення.

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Мартиненко І. В. До проблеми порушень комунікації у дітей із тяжкими порушеннями мовлення // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 16.– С. 288–291.

2. Мартиненко І. В. Про стан комунікативної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення// Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – № 22.– С. 153–158.

3. Мартыненко И. В. К проблеме нарушений коммуникации у детей с нарушениями речи / И. В. Мартыненко // Логопедия XXI века: традиции и инновации: Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 20 апреля 2012 г. / РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2012. – С.203–207.

4. Мартыненко И. В. К проблеме формирования межличностных отношений у детей с системными нарушениями речи / И. В. Мартыненко // Специальное образование : традиции и инновации : материалы IV Международной научно-практической конференции, г. Минск, 24–25 октября 2013 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М.Танка; [ред. С. Е. Гайдукевич, И. Н. Логинова, В. В. Радыгина и др.]. – Минск : БГПУ, 2013. – С. 90–93.

5. Мартыненко И.В. Альтернативные средства коммуникации как средство преодоления социальной депривации лиц с тяжелыми нарушениями речи / И. В. Мартыненко // Стрессоустойчивость и конфликт: личность в условиях социума рисков и угроз: материалы I Международной научно-практической конференции / [отв. ред. В. Р. Чагилов]. – Невинномысск: НГГТИ, 2014. – С. 140–151.

6. Мартиненко І. В. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.

Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальнапсихологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – № 26.– С. 337–343.

7. Мартиненко І. В. Проблема комунікативного розвитку дітей з системними порушеннями мовлення в дошкільному віці / І. В. Мартиненко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальнапсихологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – № 27.– С. 114–120.

8. Мартиненко І. В. Логопсихологія. Курс лекцій. Навчальний посібник. / І. В. Мартиненко. – Київ : ДІА, 2014. –100 с.

9. Мартыненко И. В.Трудности и барьеры в общении детей с системными нарушениями речи / И. В. Мартыненко // Методология и стратегии развития современного образования : материалы международной научной конференции, посвященной 85 – летию Национального Института образования (Минск, 11 декабря 2014 г.) [Електронный ресурс] – Часть 3. – Минск, 2016. – С.127–132. –Режим доступу:http://adu.by/?p=7063

10. Мартиненко І. В. Логопсихологія : курс лекцій. Навчальний посібник. 2 вид., виправл. і доповн. / І. В. Мартиненко. – Київ : ДІА, 2016. – 116 с.

РОЗДІЛ ІІІ. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

3.1. Вихідні теоретико-методологічні положення емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел з'ясовано, що вивчення проблеми комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення є вельми актуальним, оскільки до сьогодні дані про стан комунікативної діяльності цих дітей є фрагментарними і зосередженими навколо мовленнєвих відхилень їхнього мовленнєвого спілкування. Узагальнення результатів спеціальних психологічних й логопедичних досліджень дало підстави констатувати домінування вербальних підходів до діагностики та корекції відхилень у дітей означеної групи, які трактують системні порушення мовлення як результат, насамперед, мовленнєвого недорозвитку і вкрай обмежено, парціально зазначають про наявність у структурі порушень явищ, які можна віднести до психічного дизонтогенезу.

Окреслені орієнтири до тлумачення системного мовленнєвого недорозвитку представлено як у психолого-педагогічних, так і в медичних наукових джерелах (С. Ю. Конопляста, 2009; Р. Є. Левіна, 1963; Н. В. Манько, 2008; Є. Ф. Соботович, 1985; В. В. Тарасун, 2004; В. В. Тищенко, 2013; Т. В. Туманова, 2002; Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, 1989; С. М. Шаховська, 2005; М. К. Шеремет, 2000–2016 та ін.). У логопедичних дослідженнях (Н. М. Баль, 2004; Б. М. Гріншпун, 1988; Г. В. Гуровець, 1999; Р. І. Лалаєва, 2000; Р. Є. Левіна, 1968; В. О. Кондратенко, 2001; С. Ю. Конопляста, 2009; Н. Г. Пахомова, 2008; О. Г. Приходько, 2012; Н. Д. Січкарчук, 2010; Л. Ф. Спірова, 1990; В. В. Тарасун, 2004; В. В. Тищенко, 2005; Л. І. Трофименко, 2010; Т. Б. Філічева, 1989; Н. В. Чередніченко, 2014; Г. В. Чиркіна, 1989;

М. К. Шеремет, 2010) ретельно описано структуру і симптоматику тих клінічних мовленнєвих порушень (алалія, афазія, дизартрія, ринолалія тощо), які складають поліморфну групу системних порушень мовлення первинного ґенезу.

У напрямі з'ясування особливостей психічного дизонтогенезу дітей із системними порушеннями мовлення на сьогодні здійснено дослідження, які дозволили виявити низку особливостей когнітивного (Л. Є. Андрусишина, 2003; О. М. Мастюкова, 2002; Н. Я. Семаго, 2005; Т. А. Фотекова, 2003), особистісного (С. М. Валявко, 2006; В. О. Калягін, 2005; В. І. Селіверстов, 1989; Г. Х. Юсупова, 2004) та комунікативного розвитку (С. В. Артамонова, 2009; Т. М. Волковська, 2012; О. Є. Грибова, 1995; К. В. Ковилова, 2013; О. С. Павлова, 2003; Л. Г. Соловйова, 1996; О. Г. Федосєєва, 1999) дітей досліджуваної групи. Результати цих робіт переконують, що до 2000 р. увагу науковців було прикуто переважно до проблеми їхнього когнітивного розвитку, а після 2000 р. здійснено низку спроб у напрямі вивчення комунікативної діяльності дошкільників із СПМ, вагома частина яких зосереджена навколо з'ясування специфіки застосування мовленнєвих засобів і комунікативних умінь, провідної форми їхнього спілкування з дорослими за періодизацією М. І. Лісіної. Слід відзначити, що до сьогодні немає єдиного погляду на природу походження симптоматики психічного дизонтогенезу у дітей із СПМ, як когнітивного, так і комунікативного: одні автори вважають їх вторинними по відношенню до системного мовленнєвого недорозвитку, а інші – вважають симптомами складних психоневрологічних синдромів, які є супутніми або, навіть, первинними щодо вербальних розладів. Вважаємо за потрібне наголосити, що лише деякі наукові дослідження розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями було спрямовано на комплексне вивчення їхніх психомовленнєвих симптомів (Т. М. Волковська, 2009; С. Ю. Конопляста, 2009; О. М. Корнев, 2006; О. М. Мастюкова, 2002; В. В. Тарасун, 2004; Т. А. Фотекова, 2003), результати яких засвідчили системність поглядів авторів

на природу дизонтогенезу та підтвердили парціальні явища недорозвитку в різних сферах психіки.

Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення дає підстави для виділення декількох підходів до її вивчення, залежно від обраної методології.

Логопедичний підхід (вербальний) передбачає аналіз зазначеної діяльності з позицій стану сформованості її вербальних засобів. Реалізація досліджень цього напряму забезпечується експериментальними методами, спрямованими на вивчення стану діалогічного мовлення, вмінь підтримувати бесіду у спеціально організованій і вільній діяльності дітей (С. В. Артамонова, 2009; О. Є. Грибова, 1995; В. В. Коржевіна, 2003; Н. К. Усольцева, 1996).

Логопсихологічний підхід до вивчення діяльності спілкування забезпечується поєднанням класичних педагогічних та психологічних методів, спрямованих на діагностику вербальних засобів та особливостей взаємодії дітей (інтерактивної складової), розуміння емоцій (експресивної складової) у спілкуванні. Дослідження цього напряму здійснені з використанням бесіди, розповіді за сюжетним малюнком, спостереження за мовленнєвим спілкуванням дітей, прогнозуванням дій партнера в різних комунікативних ситуаціях з вербалізацією, експертним оцінюванням батьків і педагогів, соціометричним експериментом, проективними вербальними та малюнковими тестами. Особливістю цих досліджень є спрямованість не тільки на вивчення вербальних засобів спілкування, а й експресивних і предметно-дійових. Водночас, методи дослідження, що використовуються, є переважно вербальними (Н. Ю. Кузьменкова, 2006; О. Л. Лєханова, 2008; О. С. Павлова, 2003; К. В. Якуніна, 2000).

Ігровий підхід передбачає дослідження комунікативної діяльності опосередковано грою. Провідним методом діагностики є вільне та спрямоване спостереження, предметом якого і була комунікативна діяльність, комунікативні вміння дошкільників (Л. Г. Соловйова, 1996; О. А. Харитонова, 2011).

Комплексний підхід до вивчення означеної діяльності передбачає поетапне дослідження різних її структурних елементів, засобів у процесі застосування з однолітками та дорослим (педагогом, батьками). Комплексність вивчення забезпечується також фокусуванням уваги на експериментальному вивченні дитини як суб'єкта спілкування та особливостях її взаємодії з навколишніми (емоційної та інтерактивної складової). Добір методів відповідає загальному підходу і охоплює бесіди, переказ, завершення розповіді; спостереження та створення експериментальних ситуацій задля взаємодії з дорослими та дітьми; опитування батьків та педагогів, використання їхнього експертного оцінювання; експериментальне вивчення особистісних рис, самооцінки дітей (К. В. Ковилова, 2013; О. Г. Федосєєва, 1999).

Кожен із описаних підходів забезпечує інформативність щодо окремого аспекту комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. Дослідження, здійснені відповідно до комплексного підходу, найповніше розкривають структурно-системні особливості спілкування цих дітей, водночас теж не позбавлені недоліків. На нашу думку, недостатньо уваги у цих дослідженнях приділяється вивченню експресивно-мімічних та предметно-дійових засобів спілкування; перцептивних та інтерактивних комунікативних умінь; частково досліджені комунікативні риси особистості, що впливають на ефективність комунікативної діяльності загалом.

Зважаючи на зазначене вище, було констатовано: домінування логопедичних наукових уявлень про структуру розладів у дітей із системними порушеннями мовлення, що зумовило диспропорцію і обмеженість психологічних пошуків; відсутність у вітчизняних джерелах єдиної думки про причини симптомів, що засвідчують наявність психічного дизонтогенезу у цих дітей; дефіцитарність уявлень про структуру та механізми порушень психічного розвитку осіб досліджуваної групи, найбільше – щодо особистісної та комунікативної сфер; крайню обмеженість й однобічність відомостей про стан їхньої комунікативної діяльності з ширшим розкриттям її вербальних якостей.

На нашу думку, відсутність даних про специфіку особистісно-комунікативного розвитку дітей із системними порушеннями мовлення позбавляє спеціалістів корекційного профілю (логопедів, спеціальних психологів, вихователів) можливості здійснювати системний вплив на відхилення у розвитку, надавати комплексну корекційно-розвивальну допомогу відповідно до наявних у дитини симптомів розладів і, відповідно, – повноцінно підготувати її до шкільного навчання.

Водночас, відомих на сьогодні специфічних особливостей психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення достатньо для формулювання припущення про наявність у структурі їхнього розвитку системних порушень не лише мовлення, а й особистісної та когнітивної сфер. У зв'язку з цим ймовірним здається недорозвиток не тільки мовленнєвого, а й невербального спілкування цих дітей, що означатиме системність порушень і комунікативної діяльності.

Враховуючи викладене, першочерговим завданням нашого дослідження вважаємо здійснення системного аналізу особливостей розвитку комунікативної діяльності старших дошкільників із СПМ, що зумовлене її виключною роллю в соціалізації та особистому зростанні індивіда та високою актуальністю напередодні вступу до школи цих дітей.

Ґрунтуючись на основних положеннях теорії діяльності та спілкування, особистісно-орієнтованого підходу в психології (І. Д. Бех, О. М. Леонтьєв, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, М. І. Лісіна, О. О. Смірнова, І. О. Зимня, С. Д. Максименко, І. С. Якиманська), базовим у нашому дослідженні є таке визначення комунікативної діяльності: це діяльність, яка передбачає послідовну реалізацію комунікативних актів в умовах взаємодії з навколишніми, визначається особистісним впливом її суб'єктів, нормами, за якими організовується комунікативна взаємодія, ситуацією та середовищем, і містить такі структурні компоненти: предмет спілкування, комунікативну потребу і мотиви, дії, завдання, продукти спілкування, його функції, засоби і результат.

Зважаючи на вихідну складну структурну організацію комунікативної діяльності індивіда, усі підходи до її вивчення мають відображати нормативну її організацію і взаємовплив як системи.

Розгляд та обґрунтування ключових позицій емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення є неможливим без певного методологічного підґрунтя.

Визначаючи методологічне підґрунтя експериментального етапу роботи, у дослідженні ми виходили з необхідності визначення сутнісного значення кожного наукового підходу в рамках конкретних його завдань, предмета, об’єкта, обґрунтування підходів, які становлять підґрунтя у вивченні комунікативної діяльності дошкільників із системними порушеннями мовлення. У дослідженні комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення теоретико-методологічну стратегію визначають *системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований* та *особистісно-комунікативний* підходи.

На думку П. К. Анохіна, 1980; Н. В. Бєломєстнової, 2005; Б. Ф. Ломова, 1984; О. В. Романенко, 2013; В. М. Синьова, 2010; О. П. Хохліної, 2014 [15; 30; 252; 358; 391; 459], дотримання системного підходу в психологічному дослідженні є обов'язковим і передбачає аналіз: 1) багатовимірності об’єкта, 2) його багаторівневість та ієрархічність, 3) багатовимірну класифікацію його властивостей, 4) визнання його полідетермінованості і 5) вивчення об’єкта в його розвитку.

М. С. Роговін (1977) [354] виділив чотири принципи системного підходу :

1. Кожна система, що вивчається, має ознаки цілісності, т. б. у неї є якісно нові властивості, що не зводяться до властивостей суми її частин.

2. Система (її будова) детермінована своєю функцією, яку називають системотворною. Цей принцип є головним для функціонального підходу, тобто системний підхід включає функціональний.

3. Система знаходиться в інформаційній і енергетичній взаємодії з

середовищем. Тобто інформаційно-енергетичний підхід також включається в системний підхід.

4. Будь-яка система знаходиться в процесі розвитку. Тому генетичний підхід також має бути включений в системний підхід.

Викладені положення детермінують оцінювання комунікативної діяльності дітей із СПМ, як системи. На наш погляд, ці принципи слід доповнити низкою положень, суттєвих при вивченні комунікативної діяльності як системного об'єкта.

1. На початкових етапах вивчення комунікативної діяльності не завжди можливо визначити особливості. Перші дані носять операційний характер і дозволяють підтвердити / заперечити гіпотезу. Ці дефініції є дескриптивними, оскільки описують спілкування лише в деяких аспектах. Потім беруться до уваги функціональні компонентні та інші визначення. І тільки на останніх етапах дослідження, узагальнюючи усі дані, можлива системна дефініція з урахуванням фундаментальних функцій комунікативної діяльності.

2. Компонентами системи є, насамперед, її складові. У нашому дослідженні це – окремі компоненти комунікативної діяльності, її структурні складові, комунікативні дії: комунікативні уміння, засоби,що мають певною мірою самостійність, а в сукупності визначають її якісну своєрідність.

3. Важливим показником функціонування комунікативної діяльності є цілісність її структури. Психологічна структура комунікативної діяльності передбачає наявність окремих етапів, кожен з яких забезпечує певну функцію, а усі в сукупності визначають її цілісність як системи.

4. Дослідження комунікативної діяльності передбачає обов'язкове вивчення реалізації її основних функцій у процесі взаємодії з середовищем, індивідами: однолітками та дорослим.

5. Особливу роль у реалізації комунікативної діяльності виконують системотворні та системоформувальні чинники. Системотворні чинники, зовнішні відносно неї, детермінують її виникнення. Системоформувальні

чинники – це ті об'єктні властивості дійсності, які дають можливість формування цієї діяльності. У зв'язку з цим, дослідження комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку передбачає вивчення і сім'ї, і міжособистісного спілкування в колективі ровесників, і спілкування з педагогами.

6. У процесі дослідження комунікативної діяльності важливо визначити інтеграційні (чи інтегрувальні) її механізми. Це ті механізми, які об'єднують окремі складові, погоджують їх функціонування і забезпечують цілісність усієї діяльності.

Можливість створення типології за отриманими результатами розглядалася як показник завершеності системного дослідження. В основу типології комунікативної діяльності має бути покладено використання таких характеристик – здатність до структурної реалізації всіх її складових, сформованість комунікативних умінь і засобів, комунікативний арсенал особистості, ефективна комунікативна взаємодія з дітьми та дорослими в умовах навчального закладу та в сімейному оточенні.

Методологічно і концептуально важливим у дослідженні комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку є також діяльнісний підхід, традиційно названий у психології суб’єктно-діяльнісним (П. Я. Гальперін, 1957; С. Л. Рубінштейн, 1973; О. М. Леонтьєв, 1975; Y. Engeström, R. Miettinen, 1999). Діяльнісний підхід у психології – це система методологічних і теоретичних принципів вивчення психічних феноменів, відповідно до яких основним предметом дослідження є діяльність, що опосередковує усі психічні процеси [362]. Вважаємо за необхідне підкреслити, що ми поділяємо позицію П. Я. Гальперіна і О. М. Леонтьєва, яка свідчить, що внутрішній план свідомості формується в процесі інтеріоризації спочатку практичних дій, що пов'язують людину зі світом людських предметів [Error: Reference source not found]. Тому вивчення комунікативної діяльності передбачає експериментальну роботу безпосередньо з суб'єктом спілкування – дитиною старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, а

також з представниками її найближчого соціального оточення – сім'єю, колективом, педагогами, які здійснюють безпосередній вплив на комунікативні дії цієї дитини.

Логіка нашого дослідження базується на розумінні спілкування як особливого виду діяльності, якій властива структурна організація, яка суб'єктивно детермінується та формується під впливом зовнішніх чинників. Відповідно до сучасних тенденцій системно-структурної теорії діяльності (G. Bedny, W. Karwowski, 2006), ми розглядаємо комунікативну діяльність, як структурно та внутрішньо-організовану й таку, що складається з: предмета, потреби, комунікативних мотивів, дій спілкування, завдань, продуктів, функцій, одиниць, результатів і форм спілкування [542].

Діяльнісний підхід до вивчення комунікативної діяльності в дошкільному дитинстві дозволяє враховувати в експериментальній роботі характерні для цього віку потреби – у визнанні, підтримці, активності та пізнавальні. Розвиток зазначених потреб визначає становлення відповідних особистісних, ділових, пізнавальних мотивів і адекватних їм форм спілкування.

Водночас, не лише активність і системно-структурна її організація визначають ефективність комунікативної діяльності старшого дошкільника з СПМ. Суб'єктивно-значущими є не тільки інтеріоризовані дії, а й особистісно-значущі мотиви й установки суб'єкта спілкування. Тому наше дослідження концептуально відповідає й основним положенням особистісно-орієнтованого підходу в психології (І. Д. Бех, 2003, 2010; М. М. Берулава, 2010; Є. В. Бондаревська, 2006; І. О. Зимня, 2001; С. Д. Максименко, 2006; В. В. Сєріков, 2001; І. С. Якиманська, 1995 та ін.). Особистісно-орієнтований підхід передбачає, що всі психічні процеси, властивості та стани розглядаються як притаманні конкретній людині, що вони є похідними від індивідуального і суспільного функціонування людини і визначаються її закономірностями [36; 146]. Особистісно-орієнтований підхід – це принцип особистісної зумовленості

всіх психічних явищ людини, її діяльності, індивідуально-психологічних особливостей [495].

Визначаючи в даному дослідженні найбільш значущі аспекти особистісно-орієнтованого підходу, ми акцентуємо увагу в комунікативній діяльності на суб'єкті – його мотивах, цілях, неповторному психологічному складі, особистості тощо.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає, що в процесі дослідження максимально враховуються національні, статеві, індивідуально-психологічні, статусні особливості дітей з СПМ. Такий підхід забезпечується через форму організації експериментальної ситуації, через характер спілкування з дитиною. Адресовані їй запитання, завдання в умовах особистісно-орієнтованого підходу стимулюють особистісну, інтелектуальну активність, підтримують і спрямовують комунікативну діяльність без зайвого фіксування помилок, невдалих дій. Особистісно-орієнтований підхід у нашому дослідженні відповідає основним положенням гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерса.

Ми вважаємо, що організація емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, відповідно до особистісно-орієнтованого, системного та діяльнісного психологічних підходів дозволяє найефективніше оцінити ступінь її сформованості та виділити специфічні особливості, які відрізняють спілкування цих дітей від прийнятого нормативним у дитячій психології. Кожен із підходів є взаємодоповнюваним, оскільки вони нерозривно пов'язані один з одним в силу того, що особистість є суб'єктом діяльності, яка має системно-структурну організацію та визначає її особистісний розвиток.

Водночас, Т. М. Волковська [78], яка виділяє поняття «особистість» і «комунікація» як базові категорії сучасної логопсихології, як її частково наукові засади, особливо важливим називає особистісно-комунікативний підхід, який позиціонує взаємозалежність особистості та комунікативної діяльності з акцентом на особливій значущості цих складових для соціалізації індивіда. Ми

поділяємо думку вченої, що особистісно-комунікативний підхід є методологічно важливим у логопсихології та відкриває додаткові можливості до розуміння проблеми комунікативних труднощів у дітей із СПМ, основу якого складає теоретичне положення про взаємозв'язок і взаємозалежність особистості та комунікативної діяльності в процесі формування вмінь соціальної взаємодії. Відповідно до цього підходу, ми розглядаємо особливості комунікативної діяльності, комунікативні труднощі дітей із системними порушеннями мовлення як системокомплекс, що містить особистісний, комунікативний і когнітивний аспекти.

Ґрунтуючись на наукових поглядах представників діяльнісного, особистісно-орієнтованого, системного та особистісно-комунікативного методологічних підходів, основними компонентами комунікативної діяльності встановлені діяльнісний (структурна організація) та особистісний (комунікативний арсенал), сукупність показників і взаємовплив яких виражається в функціях (інформаційна, інтерактивна, перцептивна) та формах (ситуативно-ділова, ситутивно-ділова, позаситутивно-пізнавальна, позаситутивно-особистісна) досліджуваної діяльності. Структурна організація комунікативної діяльності охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та підсумково-оцінювальний компоненти, які характеризують і етапи її реалізації. Комунікативний арсенал містить риси, що характеризують ініціативність, комунікативність, впевненість і гнучкість особистості, її лідерські та організаторські якості.

Враховуючи констатоване та визначену в першому розділі структурно-функціональну модель комунікативної діяльності, вважаємо за необхідне здійснити системне емпіричне дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення та включити в його конфігурацію такі базові компоненти: структурна організація комунікативної діяльності, стан сформованості комунікативних умінь та засобів, комунікативний арсенал особистості.

Узагальнюючи концептуальні підходи до емпіричного вивчення комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, слід виділити базові для нашої роботи принципи: цілісності, функціональної детермінованості комунікативної діяльності та її підсистем, генетико-ієрархічної структурно-рівневої організації комунікативної діяльності, відображення, детермінізму, єдності свідомості та діяльності, генетичний (принцип розвитку), суб'єктної активності, активного залучення найближчого соціального оточення.

Принцип цілісності. Комунікативній діяльності властива низка особливостей, що відрізняють її від інших. Її реалізацію забезпечують різні структурні компоненти: комунікативні мотиви і потреби, комунікативні вміння, засоби, вміння планувати та прогнозувати комунікативну ситуацію тощо. Відповідно до цього, за умов несформованості або порушення у функціонуванні одного чи декількох з цих компонентів, комунікативна діяльність як система втрачає свою цілісність та її функціонування набуває деструктивного характеру.

Принцип функціональної детермінованості комунікативної діяльності та її складових. Цей принцип у формулюванні «єдності будови та функцій органу» був закладений ще у діалектико-матеріалістичних принципах психології. Функція системи (або підсистеми) є фактором її утворення (системотворним фактором – СТФ). Тобто комунікативна діяльність, якій властиві цілі та спрямованість, передбачає таку ж функціональну спрямованість кожного з її елементів.

Принцип генетико-ієрархічної структурно-рівневої організації комунікативної діяльності. Кожній психологічній системі властиві кілька рівнів організації, кожен з яких має свою будову та механізми. Водночас, кожен якісний етап у філогенезі психологічної системи розвивається, закріплюється в її будові та є черговим рівнем її організації. Рівні організації та ґенеза комунікативної діяльності втілені в її структурі. Водночас кожен рівень її організації відповідає специфічному етапу розвитку – як у філо-, так і в онтогенезі.

Принцип відображення: всі психічні явища – це особлива форма відображення навколишнього світу в формі образів, понять, переживань тощо. Головними властивостями психічного відображення як вищої його форми є суб'єктність, активність, вибірковість, цілеспрямованість. Будь-які відхилення у їхньому розвитку обумовлюють труднощі в становленні різних сторін відображення діяльності психікою – образній, понятійній, емоційній, ціннісно-змістовій [471].

Принцип детермінізму визначає психічні явища як похідні від зовнішнього впливу. Проте зовнішня причина діє, завжди змінюючись через внутрішні умови, що в підсумку може призводити до різних ефектів. До внутрішніх умов належать як біологічно, так і соціально обумовлені індивідуальні характеристики людини: властивості її вищої нервової діяльності (ВНД) й адаптаційних механізмів, вік, рівень і характер освіти, ступінь залученості в соціальні та міжособистісні стосунки тощо.

В умовах психічного і мовленнєвого дизонтогенезу на індивіда впливають як негативні (відхилення у розвитку та їх наслідки), так і позитивні (навчання, корекція) фактори, які змінюються через названі вище та інші внутрішні умови. Водночас, феномен відхилення у розвитку сам по собі є особливим класом внутрішніх умов. Для дослідника це складна взаємодія зовнішніх причин і внутрішніх умов може обмежувати ступінь психологічної прозорості поведінки людини з певним порушенням у розвитку.

Генетичний принцип (принцип розвитку) вимагає аналізу всіх психічних явищ виключно в динаміці, у процесі їхнього розвитку та становлення. Психічний дизонтогенез – це особливий спосіб формування психіки: одні її сторони можуть залишатися відносно збереженими, інші – пошкодженими, треті – відставати або затримуватися. Симптоми відхилення проявляються у індивіда не відразу після виникнення первинного порушення, вони мають певну вікову динаміку. Таким чином, у процес онтогенезу зазвичай включається системогенез – послідовне розгортання у віковому плані симптомів відхилення.

Відповідно до принципу єдності свідомості (психіки) та діяльності, психіка розвивається та реалізується в процесі зовнішньої матеріальної діяльності людини, складаючи її внутрішній план. Водночас, предметна діяльність перетворюється в психічну (інтеріоризація) та навпаки (екстеріоризація).

Психіка безпосередньо сприйматися не може, але, аналізуючи зовнішні прояви внутрішніх процесів, ми вивчаємо її опосередковано. Відповідно, й відхилення психічного розвитку не можна тлумачити тільки за зовнішніми проявами, слід аналізувати і внутрішні механізми мотивації, планування, реалізації діяльності. Зв'язок свідомості та діяльності не має прямого характеру.

Принцип суб'єктної активності, який розглядає дитину з проблемами в розвитку як активного суб'єкта доступних їй видів діяльності. Суб'єктна активність становить підґрунтя механізму реалізації вікового потенціалу позитивних новоутворень. Особливого значення набуває цей принцип в умовах зниження пізнавальної активності дитини внаслідок психічного та мовленнєвого дизонтогенезу.

Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до психологічного вивчення дитини розглядає батьків, педагогів та інших близьких дитині осіб як особливо значущих, що стимулюють / впливають на розвиток її комунікативної діяльності. Тому комплексне її психологічне вивчення вимагає особливих підходів і методології щодо залучення в експериментальне дослідження тих референтних осіб із соціального оточення, які безпосередньо здійснюють вплив на комунікативні вміння дитини, а також на становлення її комунікативного особистісного потенціалу.

Методологія емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення передбачала комплексне поєднання таких методів: спостереження, бесіди, експерименту, проективних малюнкових тестів, опитування, експертного оцінювання.

Психологічне спостереження дало підстави для збору інформації про комунікативну діяльність дітей без будь-якого впливу на її хід та результати. У

процесі дослідження було передбачено використання спостереження як самостійного методу та в ході використання інших методів: бесіди, експерименту, проективних тестів. Цілеспрямоване психологічне спостереження передбачало фіксацію таких критеріїв та одиниць, які відображали структуру та змістові характеристики комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення з однолітками та дорослим в організованій і вільній діяльності. За вибірковими результатами фіксованих явищ було здійснено якісний узагальнений опис досліджуваної діяльності, а також кількісна обробка даних за допомогою психологічної шкали – оцінок у формі балів. Якісна обробка даних здійснювалась після процедури спостереження. Спостереження, які було включено в бесіду, розповідь, експеримент та проективні тести, було застосовано з метою доповнення отриманих кількісних даних відповідно до виділених критеріїв. Цей вид спостереження передбачав фіксацію даних щодо поведінки дітей, їхньої реакції на завдання, взаємодію з експериментатором та комунікативними партнерами.

Використання методу психологічного спостереження вважаємо необхідним для кожного дослідження окресленого напряму. У нашому дослідженні саме спостереження дозволило отримати безцінну інформацію про природний хід комунікативної діяльності дітей як в ситуаціях взаємодії з дорослим, так і однолітками. За результатами спостереження було описано певні тенденції, причиново-наслідкові закономірності в комунікативній діяльності дітей досліджуваної категорії, сформульовано гіпотези щодо причин та взаємовпливу окремих комунікативних одиниць, умінь, засобів, комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку із СПМ. Подальша перевірка цих гіпотез стала можливою завдяки застосуванню методу експерименту.

Експеримент дозволив доповнити та уточнити дані, отримані у ході цілеспрямованого спостереження, підтвердити чи заперечити висунуті робочі гіпотези. За умов безпосереднього впливу та постановки конкретних завдань,

контролю за ходом їхнього вирішення, в експериментальній ситуації було перевірено гіпотези щодо стану сформованості комунікативних умінь і засобів; особливостей інформативної, перцептивної та інтерактивної сторін комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення; їхніх комунікативних рис особистості. Застосування активного експерименту дозволило відповідно до каузальних гіпотез спрямувати дослідницький процес і забезпечити отримання об’єктивних та найповніших висновків.

Вибір експерименту як методу психологічного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення був зумовлений його цілеспрямованістю, створенням штучних ситуацій, у яких досліджуване явище вивчається й оцінюється найкраще. Головна перевага експерименту полягає в тому, що його результати слугували підставами для надійних висновків про причиново-наслідкові зв'язки між явищами та компонентами комунікативної діяльності та науково їх пояснити.

Одним із різновидів емпіричних методик, що застосовувались у процесі експерименту, був проективний малюнковий тест. Його вибір був зумовлений тим, що проективні методики засновані на виявленні у даних експерименту різних проекцій із наступною їхньою інтерпретацією без повідомлення дітям критеріїв оцінки, тобто приховано. Проективний метод характеризується створенням експериментальної ситуації, що припускає множинність можливих інтерпретацій суб’єктом, він сам повинен доповнювати, інтерпретувати, розповідати. У нашому дослідженні дітям було запропоновано інтерпретувати зміст їхніх малюнків на задану тему. Водночас, передбачалось, що характер сюжету малюнка, його інтерпретації визначаються специфікою особистості дитини з системними порушеннями мовлення, які «проектувалися» в її відповідях. Мета проективних методик дещо замаскована, що зменшує можливість дітям надавати очікувані чи схвальні відповіді, виконувати відповідні завдання. За кожною їхньою інтерпретацією прихована унікальна система особистісних смислів та особливостей когнітивного стилю суб'єкта

комунікативної діяльності – старшого дошкільника із системними порушеннями мовлення.

Застосування *експериментальної бесіди* дало можливість для вивчення комунікативної поведінки, уточнення стану інформаційно-комунікативних умінь та вербальних засобів у процесі безпосереднього контакту з дитиною. Інші методи не давали можливості здійснити такого вивчення.

Метод бесіди – це діалог між експериментатором та дитиною, в ході якого дорослим вивчались вербальні засоби та психологічні особливості дитини. Використана бесіда передбачала напівструктуровану процедуру проведення, у процесі якої усі мовленнєві реакції фіксувались у протоколі. Подальший аналіз передбачав урахування вербальних засобів і результатів вільного спостереження за комунікативною поведінкою дитини, зафіксованих у процесі бесіди.

Узагальнення даних, отриманих у результаті застосування описаних методів, дало підстави для висновків про комунікативну діяльність дітей, однак не дало можливості оцінити її з позиції інших дорослих: батьків та педагогів.

Тож застосування *опитувальників закритого і відкритого типів* дозволило отримати інформацію про комунікативні якості особистості, труднощі у спілкуванні, особливості спілкування поза дошкільним закладом. Письмове стандартизоване опитування дозволило охопити всіх батьків та педагогів дітей досліджуваної категорії. З цією метою використовувались анкета, шкала. Відкритий опитувальник не обмежував досліджуваних дорослих, дозволив реципієнтам гнучко реагувати на зміст запитань, надавати нестандартні відповіді. Задля підвищення об′єктивності результатів дослідження, отриманих засобами опитування, у процесі кількісної обробки даних трьох експертів було застосовано середнє статистичне число.

Узагальнення окреслених теоретико-концептуальних засад дало підстави для розробки моделі емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями старшого дошкільного віку, схематичне зображення якої представлено на *Рисунку 3.1*.

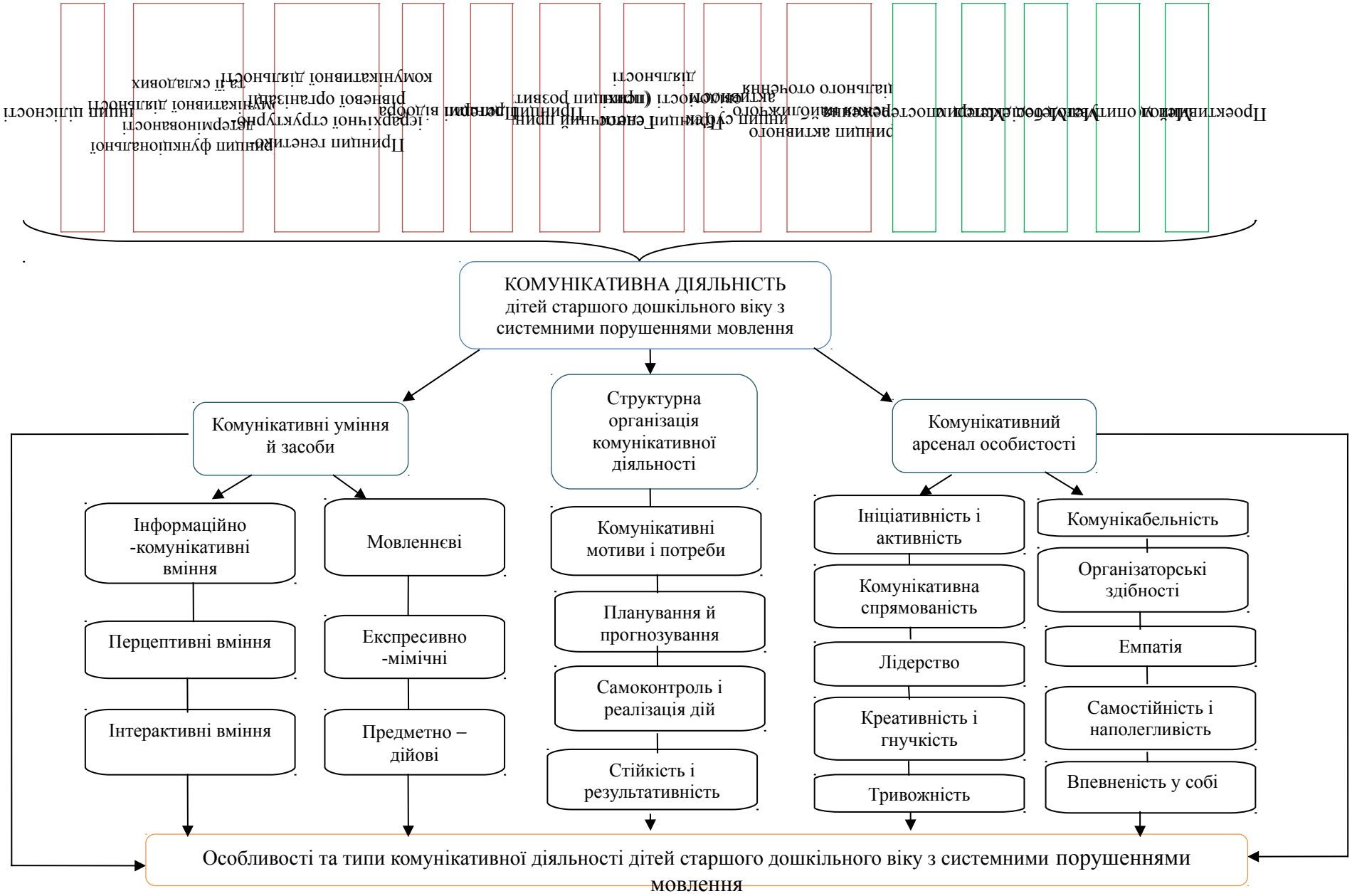

КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ
дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення
Комунікативні уміння й засоби
Структурна організація комунікативної діяльності
Комунікативний арсенал особистості
Інформаційно -комунікативні вміння
Перцептивні вміння
Інтерактивні вміння
Мовленнєві
Експресивно -мімічні
Предметно – дійові
Комунікативні мотиви і потреби
Планування й прогнозування
Самоконтроль і реалізація дій
Стійкість і результативність
Ініціативність і активність
Комунікативна спрямованість
Лідерство
Креативність і гнучкість
Тривожність
Комунікабельність
Організаторські здібності
Емпатія
Самостійність і наполегливість
Впевненість у собі
Особливості та типи комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення

Рис. 3.1. Модель дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Організація констатувального дослідження комунікативної діяльності відповідно до описаних методологічних підходів та принципів, на нашу думку, дозволяє виділити не лише її особливості у дітей із системними порушеннями мовлення, а й визначити закономірності, пов'язані з функціонуванням кожного структурного компонента, виявити суб'єктивні тенденції та взаємозв'язок спілкування із зовнішніми факторами: сім'єю, колективом ровесників, педагогами у цих дітей.

Описані методи дали можливість, з огляду на різноманітність підходів, вирішити завдання, поставлені перед дослідженням, максимально результативно та повно.

З огляду на висновки спеціальних психологічних досліджень, ми припустили, що комунікативна діяльність дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення характеризується порушенням внутрішньої психологічної структури, труднощами в реалізації окремих її елементів зокрема (прогнозуванні, плануванні, поточному та підсумковому контролі), недостатньою мотивацією до спілкування. Особливості комунікативної діяльності дітей означеної категорії, за нашим припущенням, пов’язані з недостатнім оволодінням засобами спілкування (вербальними, експресивно-мімічними, предметно-дійовими) та комунікативними вміннями (інтерактивними, перцептивними, інформаційно-комунікативними); незрілістю комунікативних якостей особистості.

На нашу думку, усі з означених факторів зумовлюють нестійкість, ситуативність і дефіцитарність спілкування дітей із системними порушеннями мовлення. Однак, недостатня сформованість основних засобів спілкування та дисгармонія особистісної сфери утруднюють реалізацію комунікативної задачі і перешкоджають досягненню результату. На нашу думку, усі з означених факторів зумовлюють нестійкість, ситуативність і дефіцитарність спілкування дітей із СПМ. Однак, недостатня сформованість основних засобів спілкування та дисгармонія особистісної сфери утруднюють реалізацію комунікативної задачі і перешкоджають досягненню результату. Ми прогнозуємо наявність у

дітей старшого дошкільного віку різних типів комунікативних труднощів: базових (пов'язаних з недостатністю комунікативних рис особистості, внутрішнім дискомфортом), операційних (пов'язаних з недостатнім оволодінням комунікативними вміннями та

засобами), змістових (труднощів прогнозування, самоконтролю), рефлексивних (самоаналізу, самовираження, самозміни).

Оскільки комунікативна діяльність є складним структурно організованим конструктом, детермінованим низкою інтра- та інтерпсихічних явищ, операціоналізація дослідницької процедури передбачала визначення певних параметрів, які відповідали інтегрованому погляду з опорою на провідні методологічні підходи до досліджуваної діяльності, а також добору методик, найбільш релевантних для їх виміру. Це дозволило розробити структурно-рівневу схему емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення, що представлена в *Табл. 3.1*.

Для перевірки гіпотези та виконання поставлених завдань, відповідно до представленої схеми дослідження, було застосовано різні експериментальні методики: спостереження, опитувальник для батьків «Що заважає в спілкуванні з дитиною?» (К. В. Ковилова, 2011) [186], анкетування «Як спілкується ваша дитина?» (О. С. Павлова, 1998) [318], розповідь за серією сюжетних картинок (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго) [381], бесіду «Моя улюблена іграшка» (авт.); методики «Маски» (Л. І. Савва, 1999) [371], «Емоційні обличчя» (Н. Я. Семаго, 2007) [381], «Рукавички» (Г. А. Цукерман в адаптації О. С. Павлової) [464]; субтест тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен, адаптованого для дітей Т. М. Недвецькою «Заверши історію» [298]; експертне оцінювання за шкалою «Особистісний профіль дитини» (Г. Г. Самохвалова, 2013) [376], анкетування батьків та педагогів за «Анкетою оцінювання комунікативних якостей особистості дитини» (Р. С. Нємов, 1995 [299]), проективні тести «Будинок – дерево – людина» (Дж. Бук, 1948), «Світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. Нгуєн, 2013 [297]) (див. *Табл. 3.1*).

Таблиця 3. 1

Структурно-рівнева схема емпіричного дослідження

Компонент	Основні параметри дослідження	Методика
Комунікативні уміння й засоби	Здатність до повідомлення й розуміння вербальної інформації – інформаційно-комунікативні вміння, мовленнєві засоби;	Розповідь за серією сюжетних картинок (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго), бесіда «Моя улюблена іграшка» (авт.);
	спроможність до впізнавання, прогнозування емоційних станів й комунікативної поведінки навколишніх – перцептивні вміння;	методики «Маски» (Л. І. Савва), «Емоційні обличчя» (Н. Я. Семаго), субтест тесту соціального інтелекту «Заверши історію» (Т. М. Недвецька);
	здатність ініціювати, узгоджувати, контролювати власні комунікативні дії та дії партнера – інтерактивні вміння.	методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман).
Структурна організація комунікативної діяльності	Реалізація структурних компонентів комунікативної діяльності (прогнозування, планування, самоконтроль); мотивація до спілкування; провідна форма спілкування з дорослим та однолітками;	Субтест тесту соціального інтелекту «Заверши історію» (Т. М. Недвецька), анкета «Як спілкується ваша дитина?» (О. С. Павлова), опитувальник для батьків «Що заважає в спілкуванні з дитиною?» (К. В. Ковилова), спостереження.

	стійкість і результативність комунікативної діяльності в умовах ДНЗ та сімейному колі.	
Комунікативний арсенал особистості	Характер комунікативної (гуманістичної) спрямованості;	Проективний тест «Світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. Нгуєн), спостереження;
	сформованість комунікативних рис особистості (ініціативність і активність, тривожність, лідерство, креативність і гнучкість, комунікабельність, організаторські здібності, емпатія, самостійність і наполегливість, впевненість у собі).	експертне оцінювання «Особистісний профіль дитини» (Г. Г. Самохвалова), опитувальник «Анкета оцінювання комунікативних якостей особистості дитини» (Р. С. Нємов), проективний тест «Будинок – дерево – людина» (Дж. Бук), спостереження.

Оскільки в реальній діяльності людини всі компоненти комунікативної діяльності взаємопов’язані, їх важко відокремити один від одного навіть на абстрактно-теоретичному рівні аналізу. При спробі розглянути певний компонент ізольовано, аналізу підлягають й інші – пов’язані з ним. Це обумовило специфіку інтерпретації одержаних даних у результаті системного підходу до визначення провідної форми та специфічних особливостей досліджуваної діяльності, яка об’єднує низку процесів – від суб’єктивно-особистісних до об’єктивних – зовнішніх.

У процесі дослідження експериментальному вивченню підлягали діти старшого дошкільного віку двох нееквівалентних груп: одну з них склали діти з системними порушеннями мовлення, іншу – їхні однолітки з нормальним мовленнєвим розвитком. Обидві групи дітей мали збережений інтелект. Дослідженням було охоплено дітей дошкільного віку: 408 – старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення та 278 – з нормальним мовленнєвим розвитком (далі – НМР). Загальна вибірка становила 686 осіб.

Вибірка дітей із системними порушеннями мовлення була репрезентативною орієнтовно до контингенту дітей, які є вихованцями старших логопедичних груп (ЗНМ) дошкільних навчальних закладів компенсуючого й комбінованого типів. Експериментальну групу склали діти із системними порушеннями мовлення, за висновками психолого-медико-педагогічної консультації у яких встановлено загальний недорозвиток мовлення III рівня, з них 336 – нез'ясованої етіології, 47 – з дизартрією, 25 – з моторною алалією.

Фокусування дослідницьких пошуків навколо групи дітей із системними порушеннями мовлення первинного ґенезу дозволяє, на нашу думку, виділити психологічні особливості комунікативної діяльності в умовах впливу системного мовленнєвого недорозвитку як первинного порушення і розробити ефективні шляхи її розвитку з урахуванням зазначених особливостей. Вагомим вважаємо той фактор, що зазначена група є найбільш пластичною до корекційно-розвивального впливу, про що йшлося у логопедичних та логопсихологічних дослідженнях (О. М. Корнєв [202], О. М. Мастюкова [280], Є. Ф. Соботович [405], Т. А. Фотекова [451] та ін.).

3.2. Методика емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення

На підставі здійсненого аналізу спеціальних психолого-педагогічних досліджень було з′ясовано низку негативних рис, що характеризують комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: недостатню потребу у спілкуванні, обмеженість оволодіння його вербальними засобами, затримку в розвитку його форм тощо. Водночас, до сьогодні не розкрито взаємозв′язки та взаємовплив у становленні структури та засобів спілкування, комунікативних умінь та особистісних рис, що утворюють комунікативний арсенал особистості дітей означеної категорії.

Мета констатувального дослідження – з’ясувати особливості та визначити, шляхом їх узагальнення, типи комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Відповідно до мети, визначені такі завдання дослідження:

1) з’ясувати особливості структурної організації комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із СПМ;

2) визначити стан сформованості комунікативних умінь (інформаційно-комунікативних, перцептивних, інтерактивних) та засобів (мовленнєвих, емоційних та предметно-дійових) дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення;

3) з’ясувати стан сформованості комунікативних рис особистості, комунікативного арсеналу старших дошкільників із СПМ;

4) виділити типові комунікативні труднощі у дітей означеної категорії;

5) визначити типи комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку із СПМ.

З метою вирішення поставлених завдань відповідно до означених теоретичних положень було проведено три етапи експериментального дослідження.

Перший етап був спрямований на визначення особливостей структурної організації комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із СПМ.

Завданнями цього етапу були визначені наступні:

1) визначити стан сформованості комунікативної мотивації дітей із СПМ;

2) з'ясувати особливості планування, прогнозування та самоконтролю в процесі реалізації комунікативної програми у дітей досліджуваної групи;

3) визначити провідну форму спілкування у дітей із СПМ;

4) виділити особливості реалізації комунікативної діяльності дошкільників досліджуваної категорії з дітьми та дорослими в організованій та вільній діяльності в умовах дошкільного навчального закладу та в сімейному колі, з батьками.

Другий етап передбачав дослідження стану сформованості комунікативних умінь і засобів дітей старшого дошкільного віку із СПМ.

Відповідно до поставленої мети, на цьому етапі були визначені такі завдання:

1) з'ясувати стан сформованості інформаційно-комунікативних умінь та мовленнєвих засобів комунікативної діяльності дітей означеної групи, а саме:

1.1. Визначити особливості володіння монологічними уміннями та засобами (на прикладі розповіді за серією сюжетних картинок);

1.2. З'ясувати стан діалогічних комунікативних умінь та засобів (у процесі бесіди);

2) визначити особливості володіння перцептивними комунікативними уміннями та експресивно-мімічними засобами: впізнавання та розуміння емоційних станів та їхніх зображень, комунікативної поведінки навколишніх дітьми старшого дошкільного віку з СПМ;

3) надати характеристику інтерактивних умінь та предметно-дійових засобів комунікативної діяльності старших дошкільників із мовленнєвим недорозвитком, а саме: ініціювати, погоджувати власні дії, вислуховувати

комунікативного партнера, невербально виражати комунікативний намір, прогнозувати розвиток комунікативної ситуації тощо.

Третій етап був спрямований на вивчення комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку з СПМ, що впливають на ефективність комунікативної діяльності та утворюють комунікативний арсенал особистості.

Завдання етапу:

1) визначити стан сформованості комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку означеної групи;

2) з'ясувати особливості комунікативної особистісної спрямованості дитини старшого дошкільного віку із СПМ;

3) окреслити особистісний профіль дитини з системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку;

4) визначити типи комунікативної діяльності дітей досліджуваної групи шляхом узагальнення даних усіх експериментальних методик.

Розглянемо детальніше зміст кожного з етапів емпіричного дослідження.

На першому етапі – увагу було спрямовано на структурну організацію комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Як відомо, структурна організація будь-якої діяльності є внутрішнім процесом, що реалізується у внутрішньо-мисленнєвій формі та передбачає інтеріоризований план дій. Комунікативна діяльність не є винятком, тому її психологічна організація є внутрішнім процесом, що здійснюється засобами мислення та внутрішнього мовлення. У зв'язку з цим, вивчення структурної організації комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення вимагає спеціальних підходів і глибокого аналізу обстежуваних явищ відповідно до вікових та симптоматичних проявів.

Найпоказовішим, відповідно до поставлених завдань першого етапу дослідження, на нашу думку, є метод спостереження, який дозволяє в природних для дитини умовах з'ясувати ті особливості комунікативної

діяльності, які свідчать про актуальний рівень її розвитку та відсутність штучних бар'єрів для її здійснення.

Спостереження за комунікативною діяльністю дітей було здійснено в організованій діяльності (під час занять, виконання режимних моментів) та вільній (в грі, вільному спілкуванні, прогулянці) діяльності. Критерії оцінювання й аналізу результатів спостереження представлено в Додатку А.

Аналіз отриманих даних у процесі спостереження дозволив з'ясувати особливості структурної організації комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, здійснити первинне оцінювання стану оволодіння дітьми досліджуваної категорії комунікативними засобами, виділити типові труднощі у спілкуванні з однолітками та педагогами.

Дослідження особливостей комунікативної діяльності старших дошкільників із СПМ в сімейному колі було здійснено засобами анкетування батьків «Як спілкується ваша дитина».

Зазначена анкета була спеціально розроблена для діагностики батьків дітей із мовленнєвими порушеннями О. С. Павловою. Анкета містить переважно відкриті питання, що спрямовані на визначення особливостей організації спілкування з дитиною, зміст і предмет комунікативної взаємодії, ступінь її розгорнутості, наявність комунікативних труднощів. Перелік запитань та критерії оцінювання й аналізу результатів анкетування представлено в Додатку Б.

За результатами анкетування було зроблено висновки про особливості комунікативної взаємодії дітей з СПМ та їхніх батьків, її змістову наповненість, ступінь самостійності та активності у спілкуванні цієї категорії дітей.

Наступним опитувальником для батьків була анкета закритого типу «Що заважає в спілкуванні з дитиною?», розроблена К. В. Ковиловою і спрямована на виявлення комунікативних труднощів у спілкуванні дитини з членами сім'ї та іншими навколишніми, їхніх причин. Текст і критерії обробки отриманих даних за опитувальником представлені у Додатку В.

Аналіз даних анкетування батьків дозволив виділити причини, що ускладнюють взаємодію та спілкування дітей із дорослими (батьками та найближчими родичами), негативно впливають на формування комунікативної поведінки та комунікативних вмінь, що позначається на організації комунікативної діяльності в цілому, особливостях реалізації структурних її компонентів. Також було отримано дані про ступінь прояву деяких особистісних рис дітей старшого дошкільного віку із СПМ, які зумовлюють їхні комунікативні труднощі.

Другий етап емпіричного дослідження був спрямований на вивчення стану сформованості комунікативних умінь і засобів та передбачав проведення декількох серій із метою визначення особливостей сформованості мовленнєвої, емоційної, інтерактивної складових.

Перша серія другого етапу. Вивчення стану сформованості інформаційно-комунікативних умінь, які реалізуються за допомогою мовленнєвих засобів, було здійснено за допомогою експериментальних методик «Розповідь за серією сюжетних картинок» та бесіди «Моя улюблена іграшка»».

Методика «Розповідь за серією сюжетних картинок» була використана з метою визначення особливостей сформованості стану монологічних інформаційно-комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку із СПМ, а саме: ініціювати розповідь, розгорнуто, логічно, граматично правильно й лексично повно повідомляти інформацію співбесіднику, поєднувати мовленнєві засоби з невербальними.

Вибір для обстеження монологічного мовлення розповіді за серією сюжетних картинок обумовлений тим, що саме ця форма монологу простіша для реалізації дітям старшого дошкільного віку із системними мовленнєвими порушеннями. Ми врахували симптоматику мовленнєвих порушень, яка безпосередньо впливає на здатність застосовувати мовленнєві засоби у зв’язному мовленні. Інші форми монологу для цієї категорії дітей є складнішими та не достатньо репрезентативними з урахуванням завдань дослідження. Ми мали на меті з’ясувати загальний стан сформованості

мовленнєвих засобів, уточнити, чи достатній він для реалізації інформаційно-комунікативних умінь, а не уточнювати симптоматику порушень. Наявність серії з трьох сюжетних картинок дозволяла структурувати розповідь дитини, слугувала наочною опорою для неї. Процедура та критерії оцінювання інформаційно-комунікативних умінь представлені в Додатку Г.

Якісний аналіз отриманих даних дозволив з'ясувати, чи достатньою мірою розвинуті монологічні комунікативні вміння та засоби для забезпечення продуктивної комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Бесіда з дитиною на тему «Моя улюблена іграшка» (авторська) була використана з метою з'ясування стану діалогічних інформаційно-комунікативних умінь та мовленнєвих засобів дітей старшого дошкільного віку із СПМ, а саме:

- вміння ініціювати та формулювати запитання, відповідати на них відповідно до почутої відповіді;
- відповідати коротко та поширено, адекватно до змісту запитання;
- вміння дослуховувати співбесідника,
- здатність погоджуватися або заперечувати,
- володіння етичними мовними нормами,
- уміння вступати в розмову, підтримувати її, завершувати.

Напівструктурована експериментальна бесіда передбачала постановку експериментатором таких запитань: Чи є у тебе улюблена іграшка? – Яка? – В яких випадках вона тобі потрібна? – Чим вона тобі подобається? Далі дитину не обмежували у відповіддях і зустрічних запитаннях, кількість і зміст яких фіксувались у протоколах.

У процесі дослідження – індивідуальної бесіди з дитиною про її улюблену іграшку, – у протоколі фіксувались такі дані, отримані шляхом спостереження за її комунікативною поведінкою: спрямованість на комунікативного партнера,

активність та ініціативність дитини в діалозі, легкість / труднощі входження в контакт із дорослим (див. Дод. Д).

Відповідно до висловлювань дітей, у протоколі фіксувались дані про позитивне або негативне вираження зазначеного показника.

Аналіз даних методики «Бесіда» дозволив доповнити попередні висновки про загальний стан сформованості інформаційно-комунікативних умінь та мовленнєвих засобів комунікативної діяльності, а також – уточнити відомості про здатність використовувати ці вміння у діалозі, що є основою міжособистісної комунікації.

Друга серія другого етапу дослідження була спрямована на вивчення перцептивних комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Дані про експресивність, стан експресивно-мімічних засобів комунікативної діяльності дітей означеної категорії, отримані в спостереженні, методиках першої серії другого етапу (розповідь, бесіда), було уточнено шляхом з'ясування особливостей впізнавання та розуміння емоційних станів інших, їхньої інтерпретації.

Довгий процес еволюції перетворив міміку у засіб невербального спілкування, який не тільки виражає суб'єктивні переживання людини, а й відображає об'єктивні фактори ситуації, що спричинила це переживання. Здатність дитини впізнавати та позначати (вербально та експресивно) емоційні стани є важливою умовою адекватного спілкування з навколишніми.

Методика «Емоційні обличчя» (Н. Я. Семаго) дозволила оцінити можливості адекватного впізнавання емоційних станів дітьми старшого дошкільного віку із СПМ, точність і якість їхнього розуміння.

Авторська версія передбачає проведення 3-х етапів дослідження, 2 з яких було проведено нами. 3-й етап передбачав проективний підхід до вивчення емоційних станів дитини та не відповідав завданням нашого дослідження. Оригінальна методика також передбачала активний мовленнєвий супровід дітьми 3-го етапу, що зумовлює труднощі у дітей досліджуваної групи та вже

було оцінено на попередніх етапах діагностики. Процедура і критерії оцінювання перцептивних комунікативних умінь представлено в Додатку Е.

Аналіз даних методики «Емоційні обличчя» дозволив з'ясувати стан впізнавання та розуміння емоцій як важливого показника сформованості перцептивних комунікативних вмінь дітей старшого дошкільного віку із СПМ.

З огляду на провідний характер порушення – системний недорозвиток мовлення й умови проведення методики «Емоційні обличчя», за якими діти повинні були називати емоційні стани, з метою виключення труднощів, зумовлених недостатнім оволодінням емоційної лексики, було вирішено дослідити стан впізнавання емоцій без їхнього називання досліджуваними.

З цією метою було використано наступну експериментальну методику – «Маски» (Л. І. Савва). Використання цієї методики дозволило виключити з експерименту випадки неправомірних висновків про несформованість перцептивних комунікативних вмінь, коли дитина правильно розпізнає емоційні стани, але, внаслідок обмеженого словника емоцій, не називає їх.

Мета використання методики – уточнити особливості впізнавання дітьми старшого дошкільного віку із СПМ емоційних станів за назвою, визначити ефективність ідентифікації мімічних масок із емоційними станами.

Процедура та критерії оцінювання методики представлені в Додатку Є.

За допомогою цієї методики ми змогли з'ясувати, чи співвідносить дитина назву з самим емоційним станом, а також оцінити уявлення дітей про їхні невербальні ознаки. Результати методики дозволили виявити дітей, які у попередній методиці не були продуктивними, оскільки не вживали в активному мовленні емоційної лексики, однак правильно показали емоційні стани в методиці «Маски». Це свідчить про наявність слів, що позначають емоційні стани, у пасивному мовленні, про здатність їх впізнавання за зовнішніми ознаками, про сформованість перцептивних комунікативних умінь.

Методикою, яка дозволила продовжити дослідження перцептивних комунікативних вмінь інтерпретації комунікативної поведінки навколишніх, а також уточнити дані про стан прогнозування як структурного компоненту комунікативної діяльності, став субтест «Заверши історію».

Третя серія другого етапу мала на меті дослідження інтерактивних комунікативних умінь, а також ступінь застосування предметно-дійових засобів комунікативної діяльності.

Процес спілкування передбачає сформованість не тільки комунікативних засобів, а й внутрішніх механізмів її здійснення, найважливішими з яких є: здатність до постановки мети та планування комунікативної взаємодії. Водночас, планування здійснюється на базі здобутого комунікативного досвіду та вміння прогнозувати подальший хід спілкування, розвиток комунікативної ситуації. Здатність до прогнозування комунікативної поведінки партнера слугує засадою для ефективної взаємодії, забезпечення інтерактивної сторони спілкування. Саме на здатність адекватно інтерпретувати та прогнозувати взаємодію з навколишніми спрямований субтест «Заверши історію».

Методика «Заверши історію» є субтестом модифікованого й адаптованого тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена в адаптації Т. М. Недвецької.

Субтест «Заверши історію», ґрунтуючись на аналізі зображень завдання, дозволяє дослідити здатність передбачати поведінку персонажів у певній ситуації. Ураховуючи наявність системного недорозвитку мовлення у дітей, використання наочних зображень ситуацій паралельно з мовленнєвим супроводом є доступнішим для сприймання матеріалом, що забезпечило ефективніше вивчення досліджуваних явищ. Процедура та критерії оцінювання методики представлено в Додатку Ґ.

Враховуючи результати виконання завдань субтесту «Заверши історію», ми доповнили дані про сформованість перцептивних комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку з СПМ, а саме про їхню здатність до інтерпретації комунікативної поведінки з урахуванням зовнішніх факторів та

причиново-наслідкових зв′язків у взаєминах зображених героїв. З′ясовано стан сформованості важливої для реалізації інтерактивної сторони спілкування, здатності прогнозувати подальший його хід, відповідно до певних обставин. Аналіз даних про стан прогнозування комунікативної діяльності дозволив доповнити попередні висновки про здійснення етапу планування у його структурній організації.

Важливим засобом комунікативної діяльності є здатність взаємодіяти, розуміти дії та невербальну поведінку комунікативного партнера, ініціювати та реалізовувати дії самому. Сформованість зазначених умінь та комунікативної рефлексії забезпечують реалізацію інтерактивної сторони спілкування.

Методику «Рукавички» (Г. А. Цукерман) було використано з метою вивчення інтерактивних комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, а саме: вмінь ініціювати, узгоджувати комунікативні дії, здійснювати вплив на комунікативну поведінку партнера, контролювати її, вносити необхідні корективи.

Відповідно до завдань методики, процедура передбачала виконання такої роботи – розфарбовування рукавичок у парі, а експериментатор спостерігав за виконанням і фіксував особливості їхньої взаємодії.

Процедуру та критерії оцінювання методики представлено в Додатку Ж.

Аналізуючи характер взаємодії дітей за описаними вище критеріями, ми дійшли висновку про особливості взаємодії та використання інтерактивних комунікативних умінь дітьми старшого дошкільного віку із СПМ в діаді «дитина-дитина», про конструктивність цієї взаємодії, про стан інтерактивної сторони комунікативної діяльності зокрема.

Третій етап емпіричного дослідження був спрямований на вивчення тих особистісних рис дітей із системними порушеннями мовлення, які утворюють комунікативний арсенал особистості. Для досягнення мети етапу було використано проективні малюнкові тести та експертне оцінювання комунікативно-особистісних якостей дитини педагогами та батьками.

В основу дослідження особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку було покладено положення проективної психології (Ст. Вульф, Дж. Ділео, П. Піотровська, М. Прудомью, Х. Рід, К. Річчі Р. Сперінг, Х. Енг, З. Фрейд), відповідно до яких, у дитячих малюнках простежуються певні закономірності:

- дитина малює те, що для неї важливо, про існування чого вона знає і пам'ятає, а не те, що бачить насправді;
- дитина малює не предмет сам по собі, а власні уявлення про нього;
- дитячий малюнок відображає внутрішній світ дитини, її переживання та головне – те несвідоме, що неможливо досліджувати за допомогою словесних методик і тестів;
- у процесі малювання задіяна не тільки інтелектуальна сфера дитини, а й емоційна.

Проективна методика «Будинок – дерево – людина» (далі – БДЛ) вже багато років використовується в практичній психодіагностиці та є однією з найвідоміших поміж методик дослідження особистості, була запропонована Дж. Буком в 1948 р. і призначена як для дорослих, так і для дітей.

ЇЇ популярність зумовлена високою інформативністю щодо особистісних характеристик та особливостей спілкування обстежуваного з оточенням. Враховуючи системний мовленнєвий недорозвиток об’єкта нашого дослідження, методика БДЛ відповідає вимогам доступності й надійності.

Мета: з’ясувати стан особистісних рис дітей старшого дошкільного віку із СПМ, уточнити ступінь вираженості симптомокомплексів, які символізують особистісне неблагополуччя. Процедура та критерії оцінювання методики представлено в Додатку З.

Аналіз результатів виконання методики БДЛ, дозволив виділити/заперечити наявність у дитини таких особистісних рис: тривожність, низька самооцінка, ворожість, конфліктність, депресивність, які негативно позначаються на успішності її комунікативної діяльності. Аналіз малюнків також дозволив з’ясувати особливості спілкування з навколишніми: виявити

труднощі у спілкуванні з навколишніми, уточнити, з ким саме дитина відчуває ці труднощі; комунікативні уподобання дитини, позитивні вибори.

Наступна методика – проективний тест «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» була розроблена, апробована й обґрунтована в'єтнамською дослідницею М. А. Нгуєн у процесі визначення емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Мета методики – виявити стан комунікативної спрямованості дитини, як особистісної риси та показника її загальної гуманістичної спрямованості.

Комунікативну спрямованість вчені вважають головною умовою початку та завершення комунікативного акту, вона свідчить про наявність потреби у спілкуванні [49; 496]. Тому використання означеної методики дозволить детальніше дослідити і мотиваційну складову комунікативної діяльності (див. Дод. И).

Узагальнення результатів виконання завдань методики дозволило з'ясувати стан сформованості особистісної спрямованості дітей на світ людей і спілкування.

Методика «Особистісний профіль дитини» дозволила окреслити портрет найбільш значущих для ефективної комунікативної діяльності особистісних рис, які є підґрунтям для комунікативного арсеналу й у подальшому – потенціалу особистості.

Мета методики – визначити стан сформованості особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку з СПМ, які впливають на їхню комунікативну діяльність, а саме: агресивності – миролюбства, тривожності – спокійності, конформізму – лідерства, відстороненості – залученості, стереотипності – креативності, індивідуалізму – співробітництва, ригідності – гнучкості.

Ця методика, на думку Г. Г. Самохвалової, дозволяє виявити наявність комунікативних труднощів базового рівня в дітей означеної групи (див. Дод. І).

Аналіз результатів зазначеного опитувальника дозволив отримати об'єктивну інформацію про стан найважливіших для спілкування особистісних

рис, з'ясувати ступінь їхньої вираженості у старших дошкільників із СПМ. Від ступеня прояву кожної з особистісних рис великою мірою залежить успішність спілкування дитини, а надмірний прояв деяких з них зумовлює появу комунікативних бар'єрів. До опитування було залучено трьох осіб поміж батьків і педагогів дитини. Водночас, питання взаємовпливу особистісних рис та успішності в комунікативній діяльності дитини старшого дошкільного віку з СПМ потребує подальшого дослідження й уточнення.

Наступною на третьому етапі дослідження було використано методику «Анкета оцінювання комунікативних якостей особистості дитини» Р. С. Немова. Анкета є опитувальником закритого типу, що застосовується з метою експертного оцінювання комунікативних якостей особистості дітей.

Мета анкетування – уточнити стан тих особистісних якостей, які безпосередньо впливають на ефективність комунікативної діяльності.

Анкетування проводиться з трьома особами: батьками та педагогами дитини. Залучення до анкетування педагогів дозволило доповнити дані батьків, які часто бувають суб′єктивними, та, відповідно, отримати об′єктивні дані про комунікативні якості дитини. Текст анкети та критерії обробки її результатів представлено у Додатку Й.

Результати анкетування дозволили розширити відомості про комунікативні якості особистості дітей з СПМ, уточнити дані про особистісний профіль дитини старшого дошкільного віку з означеними порушеннями.

Здобуті відповіді підлягали факторному аналізу, який дозволив встановити фактори взаємозв′язку означених комунікативних рис у дітей із СПМ.

Дані, отримані у результаті проведення трьох етапів емпіричного дослідження, підлягали кількісному та якісному аналізу. Використовувались такі статистичні методи обробки отриманих даних – описові статистики (міри центральних даних, міри варіативності), критерії встановлення вірогідності розбіжностей (t-критерій Стьюдента, хі-квадрат Пірсона), частотний,

регресійний, факторний, кореляційний, кластерний аналізи. Також для покращення аналізу застосовувався метод нормалізованих балів. Узагальнення отриманих даних дало підстави для виділення типів комунікативної діяльності дітей досліджуваної групи.

Отже, вивчення особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з СПМ за допомогою спостереження, експертного аналізу батьків та педагогів, експериментального вивчення дітей дозволило з'ясувати особливості сформованості їхніх комунікативних умінь та засобів, визначити особливості перебігу кожного зі структурних компонентів цієї діяльності, виділити типові труднощі на шляху реалізації комунікативної програми та виявити стан комунікативних рис особистості цих дітей.

Комплексне використання запропонованих методик, на наш погляд, дозволило вирішити завдання еміпричного дослідження, а узагальнення їхніх даних слугувало підґрунтям для визначення типів комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Висновки до третього розділу

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел з'ясовано, що вивчення проблеми комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення є вельми актуальним, оскільки сьогодні дані про стан комунікативної діяльності цих дітей є фрагментарними і зосередженими навколо мовленнєвих порушень, відхилень їхнього мовленнєвого спілкування. Узагальнення результатів спеціальних психологічних й логопедичних досліджень дало підстави констатувати домінування вербальних підходів до діагностики та корекції відхилень у дітей означеної групи, які трактують системні порушення мовлення як результат, насамперед, мовленнєвого недорозвитку та вкрай обмежено, парціально зазначають про наявність у структурі порушень явищ психічного дизонтогенезу.

Комунікативна діяльність дітей із системними порушеннями мовлення визначається у дослідженні як діяльність, яка передбачає послідовну реалізацію комунікативних актів в умовах взаємодії з навколишніми, визначається особистісним впливом її суб'єктів, нормами, за якими організовується комунікативна взаємодія, ситуацією та середовищем, і містить такі структурні компоненти: предмет спілкування, комунікативну потребу і мотиви, дії, завдання, продукти, функції, засоби і результат.

Визначаючи методологічне підґрунтя емпіричного вивчення зазначеної діяльності, у дослідженні ми виходили з необхідності визначення сутнісного значення кожного наукового підходу в рамках конкретних завдань дослідження, предмета, об'єкта, обґрунтування підходів щодо опори на них у контексті наукового пізнання комунікативної діяльності дошкільників із системними порушеннями мовлення. У дослідженні комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення теоретико-методологічну стратегію визначають системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та особистісно-комунікативний підходи.

Основні положення визначених підходів стали поштовхом для розгляду комунікативної діяльності в сукупності структурної, діяльнісної та особистісної її складових.

У структурі емпіричного вивчення комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення визначено загальні й спеціальні принципи її діагностики: цілісності, функціональної детермінованості комунікативної діяльності та її складових, генетико-ієрархічної структурно-рівневої організації комунікативної діяльності, відображення, детермінізму, єдності свідомості і діяльності, генетичний принцип (розвитку), суб’єктної активності, активного залучення найближчого соціального оточення.

Методологія експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення зазначеного віку передбачала комплексне поєднання таких методів як: структуроване спостереження, бесіда , експеримент, проективні малюнкові тести, опитування, експертне оцінювання.

Методика констатувального експерименту розроблена з фокусуванням уваги на трьох базових складових: структурній організації комунікативної діяльності, стані сформованості комунікативних умінь та засобів, комунікативного арсеналу особистості передбачала вивчення мотивації та комунікативної потреби, планування та прогнозування, особливостей реалізації комунікативних дій, самоконтролю, стійкості досліджуваної діяльності; перцептивних, інтерактивних, інформаційно-комунікативних умінь та мовленнєвих, експресивно-мімічних, предметно-дійових засобів; актуальних комунікативних рис особистості, які утворюють її арсенал.

Організація та реалізація трьох етапів дослідження комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення, відповідно до зазначених методологічних підходів та принципів, дозволила виділити не лише її особливості, а й визначити закономірності, пов'язані з функціонуванням кожного структурного компонента, виявити суб'єктивні тенденції та

взаємозв'язок спілкування із зовнішніми факторами: сім'єю, колективом ровесників, педагогами у цих дітей.

Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Мартиненко І. В. Теоретико-методологічні засади експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. V. – В 2-х т., том 2. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2015. – С. 198 –208.

2. Мартиненко І. В. Психолого-педагогічні підходи до діагностики комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // Логопедія. Науково-методичний журнал. – 2015. – № 5. – С. 38 – 46.

3. Мартыненко И. В. Концептуальные основы психологической диагностики коммуникативной деятельности у детей с системными нарушениями речи / И. В. Мартыненко // Nowoczesnaedukacja: filozofia, innowacja, doswiadczenie. – Lodz : Wydawnictwo Naukowe Wyzszej Szkoly Informatyki I Umiejetnosci, 2015. – С. 137 –141.

4. Мартыненко И. В. Особенности психологического исследования коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи / И. В. Мартыненко // Проблемы специального образования. Научно-методический журнал. – Ереван, 2015. – № 3. – С. 221 – 228.

5. Мартыненко И. В. Концептуально-методологические подходы к диагностике коммуникативной деятельности детей с нарушениями речи / И. В. Мартыненко // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особами образовательными потребностями : сборник материалов VIII международного теоретико-

методологического семинара (14 марта 2016 года). – Том 1. – М. : Парадигма, 2016. – С. 129–134.

РОЗДІЛ IV. ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

4.1.Особливості комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку в умовах дошкільного закладу

Першим у емпіричному дослідженні було застосовано спостереження за комунікативною діяльністю в умовах дошкільного закладу. Упродовж декількох днів за попередньо визначеними критеріями ми спостерігали за спілкуванням із дітьми та педагогами під час занять, організованих ігор, вільних ігор, прогулянок, режимних моментів тощо.

Спостерегіючи, ми виділяли частоту прояву досліджуваного параметру: часто, рідко, ніколи.

Отже, результати спостереження засвідчили, що переважна більшість дітей із СПМ не завжди легко вступають в контакт з навколишніми (308 дітей – 75,5 %). Їм заважають негативізм, мовчазність, сором′язливість, які утруднюють розуміння комунікативними партнерами (див. *Табл. 4.1.*). Так само рідко та ситуативно діти означеної категорії організовують взаємодію, спілкування з однолітками (248 дітей – 60,7 %). Зазвичай, у процесі взаємодії з навколишніми вони очікують ініціативи від інших й охоче беруть участь в іграх і спілкуванні, організованих товаришами чи педагогом.

Комунікативна поведінка дітей із СПМ в ситуаціях спілкування з дорослим характеризується адекватністю – 191 дитина (46,8 %) з них демонструють слухняність і реагують на зауваження, прохання, звернення педагога. Водночас, лише 36 (8,9 %) старших дошкільників досліджуваної категорії демонструють агресивну поведінку у спілкуванні з дітьми та педагогами, для більшості з них – 258 (63,2 %) агресивні прояви є рідкими та ситуативними, що цілком відповідає віковим нормативам.

Характеризуючи конфліктність цих дітей, слід зазначити, що 146 осіб (35,8 %) не уникають конфліктів з навколишніми, а 262 (64,2 %) – уникають, залежно від ситуації. Водночас, ці ж 146 дітей (35,8 %) із СПМ провокують конфлікти з навколишніми, що не характерно для інших дітей цієї групи. Такі дані свідчать про загальну не агресивність та тенденцію до конфліктності третини старших дошкільників із СПМ.

Таблиця 4.1.

Показники комунікативної поведінки та частота їхніх проявів у дітей старшого дошкільного віку з СПМ

Критерії	Частота прояву					
	ніколи		рідко		часто	
	абс	%	абс	%	абс	%
легко вступає в контакт	79	19,4	308	75,5	21	5
організовує взаємодію	130	31,8	248	60,7	31	7,5
реагує на зауваження дорослого	26	6,4	191	46,8	191	46,8
поводить себе агресивно	114	27,9	258	63,2	36	8,9

Наступні дані спостереження різняться більш категорично: або проявляються часто, або ніколи. Характеризуючи ступінь використання засобів комунікативної діяльності, було з′ясовано, що 254 (62,2 %) дітей із СПМ користуються у спілкуванні з навколишніми і мовленнєвими, і невербальними засобами, а для 154 (37,8 %) – провідними комунікативними засобами є невербальні: жести, голосові сигнали тощо (див. Дод. К). На нашу думку, враховуючи те, що всі діти досліджуваної категорії оволоділи фразовим мовленням, домінування у третини з них невербальних засобів у вільному спілкуванні пов′язано з іншими факторами, ймовірно, – психологічними.

Водночас експресивність у комунікативній діяльності старших дошкільників із СПМ є недостатньою, особливо – з педагогами: лише 104 особи (25,5 %) достатньо різноманітно та диференційовано демонструють власні емоції. 304 дитини (74,5 %) у спілкуванні з педагогами поводять себе стримано і демонструють крайні форми емоцій: виражену радість, злість, плач внаслідок образи. Зовсім іншу картину відзначено у спілкуванні з однолітками: 250

(61,3 %) дошкільників із СПМ демонструють достатню експресивність і диференційованість емоцій. Характерною рисою їх емоційних проявів у взаємодії з однолітками є емоційна центрація: вираження емоцій переважно пов′язане з задоволенням/незадоволенням потреб, ставлення до проблем чи потреб інших експресивно демонструється в поодиноких випадках. Дітям частіше властивий егоцентризм, зосередженість на власних бажаннях та їх задоволенні, альтруїзм і взаємодопомога виражені рідко і ситуативно. Однак, 158 дошкільників (38,7 %) характеризуються недостатньою експресивністю і емоційністю під час взаємодії з однолітками, емоції вони проявляють у крайніх формах, переважно негативні: крик, плач. Феномен низької експресивності у спілкуванні з педагогами та, подекуди, – з дітьми потребує майбутнього експериментального вивчення. Насамперед, вважаємо, що необхідно з’ясувати стан впізнавання і розуміння цими дітьми емоційних станів навколишніх.

Окремим напрямом спостереження за комунікативною діяльністю дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення було дослідження їх комунікативної активності та мотивації до спілкування. Як відомо, саме мотивація і ступінь ініціативності у спілкуванні визначають форму спілкування з дітьми та дорослим (М. І. Лісіна, 1983).

За результатами спостереження було з′ясовано, що 160 (39,2 %) дітей із СПМ часто звертаються із запитаннями та проханнями до педагогів і 265 (65 %) – до дітей. Аналіз цих звернень засвідчує їх ситуативний характер, їх безпосередній зв′язок з діяльністю у 282 (69,2 %) випадках по відношенню до дорослого і 315 (77,2 %) – до дітей. Позаситуативні ініціації спостерігались у 126 (30,8 %) дітей із СПМ у спілкуванні з педагогами та у 93 (22,8 %) – з дітьми (див. Дод. К). Такі дані засвідчують достатню активність більшості старших дошкільників у спілкуванні з дітьми, і недостатню – з дорослим. Водночас, домінування ситуативно-ділової мотивації спілкування характерне для ситуативно-ділової форми спілкування, що означає затримку у стані комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із СПМ із дорослим

і однолітками. Слід зазначити, що наші висновки про домінування ситуативно-ділової форми спілкування збігаються з даними інших дослідників.

Важливою характеристикою спілкування дітей досліджуваної групи є ступінь вираженості кожного з критеріїв у вільній та організованій діяльності. Порівняльний аналіз даних у зазначеному аспекті був здійснений, насамперед, за показниками, що характеризують структурну організацію комунікативної діяльності і представлений у Додатку К.

Відповідно до представлених даних, вагома частина дітей характеризуються недостатністю підсумкового та поточного самоконтролю, планування, ініціативності в організованій та вільній комунікативній діяльності: за здатністю аналізувати взаємодію – 270 (66,2 %), за ступенем виявлення і виправлення помилок у взаємодії – 96 (23,4 %), за вмінням планувати спілкування – 71 (17,4 %), за ініціативністю – 81 (19,9 %). Кращі показники в організованій діяльності старші дошкільники з СПМ демонструють за вмінням узгоджувати дії, навіть без попередньої домовленості, та ініціативністю в контактах. Якісно вищих рівнів сформованості комунікативних вмінь і показників структурної організації комунікативної діяльності у дітей із СПМ у вільний час не виявлено. Констатовано, що переважна більшість зазначених показників проявляється рідко і в організованій й у вільній діяльності вихованців логопедичних груп. Це свідчить про недостатню стійкість комунікативної ініціативності; здатності усно домовлятися та діяти узгоджено з комунікативним партнером; планувати взаємодію та контролювати власну поведінку і партнера у спілкуванні; аналізувати результати та виправляти помилки у взаємодії.

Такий стан означених компонентів засвідчує недостатню стійкість усіх компонентів на шляху реалізації комунікативної діяльності: від мотиву (ситуативно-ділового) – до планування – процесуального контролю – підсумкового контролю – оцінювання результатів.

Зазначимо, що за результатами спостереження зміст комунікативних ситуацій визначається ситуаціями, в яких безпосередньо знаходиться дитина з

системними порушеннями мовлення, потребами, зумовленими самою діяльністю: необхідністю отримати допомогу у виконанні завдання, недостатністю предметів та умов для їх виконання, відсутністю ігрових предметів та засобів у процесі реалізації ігрового задуму тощо. Важливою характеристикою усних висловлювань до комунікативного партнера є відсутність звернення до нього і констатація лише потреби у чомусь. Наприклад: «…у мене зламався олівець…», «…а мені не вистачило аркуша….», «…я не буду гратися без конструктора…». Дитина просто повідомляє про потребу, не визначаючи ім′я того, хто може задовольнити її. Така комунікативна поведінка цілком відповідає ситуативно-діловій формі спілкування, в якій партнер виступає помічником у здійсненні певної діяльності, а також засвідчує недостатнє оволодіння мовленнєвим етикетом у спілкуванні.

Результати спостереження за комунікативною діяльністю дітей з нормальним мовленнєвим розвитком засвідчили, що переважній кількості з них властиві легкість входження в контакт з навколишніми (249 дітей – 89,6 %), адекватна реакція на зауваження і звернення дорослого (210 дітей – 75,5 %), ситуативні вміння організовувати взаємодію (188 дітей – 67,6 %) та нестійкі агресивні поведінкові прояви (177 дітей – 63,7 %). Кількісно другорядні показники означених рис представлені у *Таблиці 4.2*.

Таблиця 4.2.

Показники комунікативної поведінки та частота їхніх проявів у дітей старшого дошкільного віку з НМР

Критерії	Відповіді					
	ніколи		рідко		часто	
	абс	%	абс	%	абс	%
легко вступає в контакт	29	10,4	-	-	249	89,6
організовує взаємодію	60	21,6	188	67,6	30	10,8
реагує на зауваження дорослого	-	-	68	24,5	210	75,5
поводить себе агресивно	85	30,5	177	63,7	16	5,8
уникнення конфліктів	27	9,8	170	60,8	81	29,4
провокує конфлікти	242	87,1	11	4	25	8,9

За ступенем використання засобів комунікативної діяльності, було з′ясовано, що 234 (84,2 %) дітей із НМР часто користуються у спілкуванні з навколишніми і мовленнєвими, і невербальними засобами. Таких, для кого провідними є невербальні засоби, поміж означеної групи дітей не виявлено.

Експресивність комунікативної діяльності старших дошкільників із НМР характеризується тим, що стриманішими діти є у контактах з педагогами: лише 105 (37,8 %) з них диференційовано демонструють власні емоції. Водночас, експресивно у спілкуванні з однолітками себе поводять 165 (59,3 %) дошкільників із НМР, що засвідчує схожі тенденції у емоційної складової спілкування дітей обох груп: і з СПМ, і з НМР. Виявляється, що емоційність комунікативної діяльності залежить від комунікативного партнера і має тенденцію до більшої вираженості, коли партнером є дитина. Щодо змістових характеристик емоційної складової, слід зазначити, що діти з НМР характеризуються більшою диференційованістю емоційних проявів, різного ступеню проявів емоцій, які пов’язані як з задоволенням потреб самої дитини, так і з подіями в іграх, результатами ігор і завдань, з цікавими іграшками, інформацією від навколишніх.

За ступенем ініціативності констатовано такі показники: 217 (78,1 %) дітей із НМР часто звертаються із запитаннями і проханнями до педагогів і 207 (74,5 %) – до дітей. Аналіз цих звернень засвідчує їх ситуативний характер, їх безпосередній зв′язок з діяльністю у 69 (24,8 %) випадках звернень до дорослого і 87 (31,3 %) – до дітей. Позаситуативні ініціації спостерігались у 159 (57,2 %) дітей із НМР у спілкуванні з педагогами та у 170 (61,1 %) – з дітьми (див. Дод. И). Такі дані засвідчують достатню активність більшості старших дошкільників у спілкуванні з дітьми, і недостатню – з дорослим. Водночас, домінування ситуативно-ділової мотивації спілкування характерне для ситуативно-ділової форми спілкування, що означає затримку у стані комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення з дорослим і однолітками. Слід зазначити, що наші

висновки про домінування ситуативно-ділової форми спілкування збігаються з даними інших дослідників.

Домінування ситуативно-ділової мотивації зумовлене також перевагою предметноорієнтованого спілкування, яке передбачає взаємодію дітей задля вирішення завдань інших видів діяльності. Комунікативна діяльність, зумовлена позаситуативно-особистісними мотивами, яка, власне, і є міжособистісною, відзначається в поодиноких випадках.

Аналіз результатів спостереження за ступенем прояву кожного з критеріїв у вільній та організованій комунікативній діяльності старших дошкільників із нормальним мовленнєвим розвитком дав підстави констатувати відсутність виражених відмінностей у зазначених проявах (див. Дод. К). Найчастіше для виділених критеріїв структурної організації комунікативної діяльності характерний частий прояв: в ініціативності, у здатності усно домовлятися з комунікативним партнером, діяти узгоджено з ним, контролювати власну поведінку. Рідко і в організованій, й у вільній діяльності відзначаються найбільші показники у застосуванні вмінь планувати і помічати, виправляти помилки у ході реалізації взаємодії, а також – аналізувати її результати (див. Дод. К).

Порівняльний аналіз результатів спостереження за комунікативною діяльністю дітей старшого дошкільного віку із СПМ та НМР засвідчив найбільші відмінності за легкістю входження в контакт; у кількісному і якісному співвіднесенні ситуативних та позаситуативних звернень до дітей та дорослих із перевагою позаситуативних їх форм у дітей із НМР; у стані ініціативності, вмінь планувати, контролювати хід реалізації, узгоджувати власні дії з партнером, перевіряти та аналізувати результати спілкування. Незначні відмінності виявлено за станом експресивності спілкування з однолітками та дорослим; кількості дітей, які використовують вербальні і невербальні комунікативні засоби; показниками адекватного реагування на зауваження дорослих; здатністю організовувати взаємодію з іншими. Низький

рівень організаторських здібностей і недостатня експресивність у спілкуванні з дорослими виявлені у дітей обох груп.

Враховуючи описані особливості комунікативної діяльності за результатами спостереження в умовах дошкільного начального закладу, ми дійшли висновків про недостатню сформованість і нестійкість реалізації основних етапів комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. У ході зазначеної діяльності діти виявляють низьку здатність до планування, поточного і підсумкового контролю, аналізу результатів. Ефективніше вони контролюють власну поведінку і менше звертають увагу на дії комунікативного партнера. На нашу думку, низька ініціативність і ситуативна мотивація не забезпечують достатньої бази для ретельного планування і подальшого контролю за успішністю реалізації комунікативної програми. Домінування предметноорієнтованого спілкування засвідчує його переважне здійснення у межах інших видів діяльності і недостатність комунікативної діяльності, заснованої на взаємній симпатії і дружніх стосунках.

Водночас, комунікативна поведінка старших дошкільників із СПМ характеризується недостатньою експресивністю, домінуванням крайніх її форм; труднощами входження в контакт; схильністю до уникнення конфліктів; загальним спокоєм із ситуативними агресивними проявами. Переважна більшість дітей із системними порушеннями мовлення використовують вербальні та невербальні комунікативні засоби, хоча третина з них демонструє домінування невербальних, при оволодінні, хоч і граматичним, фразовим мовленням.

Такі дані спонукають до подальших науково-експериментальних пошуків, спрямованих на з′ясування причин означеного стану комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з СПМ, а саме: уточнення стану комунікативних умінь і засобів; з′ясування рівня сформованості особистісних

рис, які впливають на ефективність спілкування; визначення типів комунікативних труднощів і механізмів їх виникнення у цих дітей.

Насамперед, розглянемо результати дослідження особливостей спілкування дітей із системними порушеннями мовлення з батьками поза дошкільним закладом.

4.2.Характеристика комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення в сім'ї

Опитування батьків за допомогою відкритої анкети «Як спілкується ваша дитина?» було спрямоване, насамперед, на з'ясування якісних особливостей комунікативної діяльності дитини старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення за межами дошкільного закладу: в сім'ї та з друзями. Батьки виступили експертами, від яких очікувалось знання змісту спілкування з їхніми дітьми, особливостей комунікативної поведінки з однолітками, комунікативних труднощів тощо.

За результатами анкетування було з'ясовано, що 379 (92,9 %) батьків дітей із системними порушеннями мовлення вважають, що добре розуміють свою дитину. Знають імена багатьох друзів свого малюка 337 (81,7 %) з них. Деякі – визнають, що знають друзів, але називають лише одне ім'я – 20 осіб (4,9 %), а дехто – погоджуються, що знають без наведення конкретних імен (51 особа – 13,4 %). Тобто, переважна більшість батьків, що виховують дітей із СПМ, добре знають друзів і приятелів власної дитини.

Метою наступного запитання анкети було з'ясування змісту спілкування дитини із СПМ вдома з батьками. Було виявлено, що 294 батьків (72 %) мають спільні заняття і захоплення з дітьми. Поміж наведених прикладів переважають спортивні, кулінарні справи, а також – прогулянки, різні види відпочинку у вихідні дні. 89 представників вибірки (21,8 %) визнають наявність спільних захоплень і наводять один приклад. 16 (3,9 %) – зазначають, що мають спільні

заняття з дитиною, водночас утруднюються із наведенням прикладу. А 9 поміж 408, що складає 2,3 % від загальної кількості батьків, заперечують наявність спільних справ і захоплень із власною дитиною. Такі дані демонструють домінування батьків, які активно взаємодіють з дітьми вдома, особливо у вихідні дні. Водночас, можна припустити недостатній стан взаємодії чверті дітей із СПМ з їхніми батьками.

Далі було виявлено, що 32 батьків (7,8 %) дітей досліджуваної категорії обговорюють з дитиною прочитані книги, переглянуті мульт- і кінофільми. Ці батьки навели приклади улюблених книжок і мультфільмів власних діточок: мультфільми «Фіксики», «Воллі», «Смішарики», «Маша та ведмідь», «Свинка Пеппа», книги про тварин, динозаврів, космос та планети тощо. 20 представників батьків (4,9 %) визнали, що обговорюють з дітьми книги та мультфільми, однак обмежилися узагальненими прикладами, типу: «казки та мультфільми». Найбільша група поміж батьків старших дошкільників із СПМ (318 осіб – 77,9 %) визнали, що приділяють увагу обговоренню, однак не навели жодного прикладу про те, що саме є його предметом. 38 (9,4 %) батьків визнали, що ніколи не обговорюють прочитане і переглянуте їхніми малюками.

На пропозицію назвати тему розмови, до якої найчастіше звертається їхня дитина, 276 осіб (70,1 %) відповіли, що обговорюють разом з дітьми переважно пізнавальні питання і правила у стосунках з іншими; 85 (20,8 %) – визнали, що діти звертаються до них переважно з побутових питань; 37 (9,1 %) батьків не дали відповіді.

270 (66,2 %) батьків підкреслили, що діти звертаються до них за порадами, допомогою щодо конфліктів і труднощів; 51 (12,5 %) особа зазначила, що рідко розмовляють відверто про дитячі проблеми; 87 (21,3 %) відповіли про відсутність будь-яких проблем у їхніх дітей та розмов про них. Характеризуючи власне зміст проблем, якими «діляться» і звертаються за допомогою у їх вирішенні старші дошкільники із СПМ, батьки відзначають труднощі у стосунках з однолітками, конфлікти з ними, особистісні реакції на ці ситуації (образливість, агресивність), страхи тощо.

Таким чином, узагальнення батьківських відповідей щодо змістового наповнення їхнього спілкування, обізнаності щодо різних обставин і проблем в житті їхніх дітей засвідчило наявність у переважної більшості з них знань про друзів, інтереси, уподобання, захоплення та міжособистісні проблеми їхніх дітей із СПМ. Водночас, необхідність глибше розкрити зміст цієї взаємодії викликала труднощі у третини батьків, що може означати поверховість їхнього спілкування з дітьми вдома. Враховуючи те, що змістове наповнення спілкування з дорослим є рушійною силою до мотиваційного та якісного розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку загалом, цей факт викликає занепокоєння. Водночас, комунікативну діяльність у домашніх умовах переважної більшості батьків дітей із СПМ можна вважати продуктивною.

Особливо значущим, на нашу думку, є те, що тільки 9 (2,2 %) батьків поміж дитячих проблем старших дошкільників із системними порушеннями мовлення виділили труднощі у спілкуванні, висловленні думок. Це означає, що 399 (97, 8 %) батьків, які виховують дітей із системними порушеннями мовлення, не помічають комунікативних труднощів їхніх дітей або не пов’язують їх з мовленнєвим недорозвиненням. Враховуючи результати спостереження, їхні погляди не відповідають дійсному стану спілкування дітей досліджуваної групи, отже є неадекватними.

Подальше дослідження комунікативної діяльності батьків та дітей із СПМ було здійснено шляхом з’ясування ступеня участі дітей у домашніх побутових справах. Було виявлено, що майже всі діти – 379 (92,8 %) беруть участь у домашніх справах (прибирання, миття посуду, догляд за квітами та домашніми тваринами). 9 (2,2 %) дітей інколи допомагають батькам і 20 (4,9 %) – ніколи не беруть участі у домашніх справах з дорослими.

329 (80,6 %) батьків відзначають наявність страхів і капризів у їхніх дітей. Поміж названих страхів домінують – темряви, самоти, собак. Найпоширенішими причинами дитячих капризів батьки називають їжу, сон з батьками, смартфони та планшети, виконання навчальних завдань.

Про побутову самостійність власних дітей із системними порушеннями мовлення зазначають 122 (29.9 %) батьків, необхідність часткового нагляду – 39 (9,6 %), неможливість залишати без нагляду 247 (60,5 %) дошкільників.

Наступне дослідження особливостей спілкування дітей старшого дошкільного віку із СПМ з однолітками за межами ДНЗ встановило, що 323 (79,2 %) з них, за спостереженнями батьків, продуктивно і без проблем спілкуються з дітьми, у 24 (5,9 %) – інколи виникають конфлікти, у 61 (14,9 %) – часто виникають міжособистісні проблеми та конфлікти. Для вирішення таких проблем 166 (40,7 %) батьків застосовують пояснення ситуації; 93 (22,8 %) обговорюють суть ситуації разом з дитиною; 45 (11 %) – дають їй пораду; 12 (2,9 %) − ретельно розпитують про причини конфліктної ситуації; 8 (2 %) – наводять приклади схожих ситуацій з власного життя; 84 (20,6 %) – не допомагають і вважають, що дитина спроможна самостійно впоратись із дитячими проблемами. Ці дані засвідчують наявність у переважної більшості батьків достатнього контакту в процесі вирішення конфліктів та міжособистісних проблем їхніх дітей із системними порушеннями мовлення.

З метою розширення уявлень про змістове наповнення дитячо-батьківського спілкування було запропоновано запитання про теми фантазувань старших дошкільників із СПМ. Було з’ясовано, що 154 (37,7 %) з батьків помічають фантазії власних дітей і наводять приклади: «коли я стану дорослим», «ким бути?», «я – принцеса (людина-павук, Бетмен, супергерой)». 130 (31,9 %) осіб визнали, що їхні діти фантазують рідко і не змогли навести приклади, теми дитячих уявлень. Водночас, батьки 124 дітей із СПМ (30,4 %) зазначили, що їхні діти в їх присутності не фантазують. Високий відсоток батьків, які не описали теми фантазій їхніх дітей із СПМ, свідчить з одного боку,– про недостатній розвиток уяви цих дошкільників, її вербалізації, а з іншого,– підтверджує попередні гіпотези про недостатньо глибоке і змістовне спілкування між ними вдома.

Домінантними емоційними станами дітей із СПМ вдома їхні батьки вважають: веселий (199 – 48,8 %), спокійний (91 – 22,3 %), задумливий (9 –

2,2 %), зацікавлений (22 – 5,4 %), хитрий (18 – 4,4 %), здивований (16 – 3,9 %), сонний (1 – 0,25 %), серйозний (16 – 3,9 %), добрий (9 – 2,2 %), засмучений (5 – 1,25 %), різний (22 – 5,4 %). Водночас 314 батьків (77 %) зазначають, що частіше їхня дитина сміється, а 16 (3,9 %) – що плаче. Інші не змогли виділити домінування настрою, зазначаючи, що він буває різним.

Отже, анкетування батьків дітей старшого дошкільного віку з СПМ засвідчило змістовні і тісні емоційні стосунки, продуктивне спілкування у переважної більшості сімей. Ці батьки добре знають друзів, захоплення, інтереси, улюблені книги та мульт- і кінофільми, предмет мрій, причини та зміст міжособистісних проблем власної дитини. Вони допомагають у розв'язанні складних ситуацій і залучають дітей до побутової діяльності. Водночас, відповіді третини батьків дають підстави для висновків про загальну позитивну спрямованість на дитину, однак поверхневе та недостатнє спілкування з нею, що зумовлює недостатню обізнаність про її інтереси, проблеми та звуження предмету дитячо-батьківської комунікації. Слід відзначити характерне для всіх батьків дітей із системними порушеннями мовлення недостатнє усвідомлення комунікативних труднощів і роль мовленнєвого недорозвинення у системі міжособистісних стосунків їхніх дітей. Ставлення до комунікативно-мовленнєвих проблем можна визнати оптимістичним, однак неадекватним.

Результати анкетування батьків дітей старшого дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком представлені в Додатку Ї.

Порівняльний аналіз відповідей батьків обох груп засвідчив більший відсоток відповідей з прикладами поміж категорії з нормальним мовленнєвим розвитком, що дає підстави засвідчити продуктивніше спілкування в цих сім'ях.

Найбільші відмінності у даних виявлено за показниками:

- спільні заняття та захоплення – приклади навели 294 (72 %) батьків дітей із СПМ та 256 (92,1 %) – з НМР;

- обговорення прочитаних книг та мульт- і кінофільмів – 32 (7,8 %) та 237 (85,2 %) відповідно;
- залучення дитини до домашніх справ 379 (92,9 %) – СПМ та 176 (63,3 %) – НМР;
- наявність страхів і капризів: 329 (80,6 %) дітей із СПМ та 139 (50 %) – НМР;
- необхідність постійного догляду за малюком – 122 (29,9 %) із СПМ та 44 (15,7 %) із НМР;
- продуктивне та безконфліктне спілкування з однолітками – 323 (79,2 %) дітей із СПМ та 254 (91,4 %) – із НМР;
- тематика фантазування дитини – 154 (37,7 %) та 264 (94,9) відповідно;
- провідний емоційний стан – веселий (усміхнений) відзначають 199 (48,8 %) батьків дітей із СПМ та 207 (74,4 %) – НМР.

Таким чином, за результатами анкетування батьків виявлено, що діти старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення потребують більшого догляду, їм властива більша кількість страхів і, відповідно, тривожність. Водночас, ці діти більше залучені до домашніх справ.

Опитування батьків їхніх одноліток з нормальним мовленнєвим розвитком засвідчило більшу продуктивність дитячо-батьківського спілкування: виявлено більше спільних занять та захоплень, обговорень на теми улюблених книг та мульт- і кінофільмів. Батьки дітей із нормальним мовленнєвим розвитком більше обізнані про теми та предмет фантазій їхніх дітей, констатують незначну кількість конфліктів з іншими дітьми.

Ці дані переконливо свідчать про недостатньо продуктивне спілкування з дітьми з системними порушеннями мовлення у домашніх умовах, недостатню обізнаність батьків у комунікативних труднощах, особистих поглядах та інтересах їхніх дітей. На нашу думку, недостатньо змістовне спілкування з

батьками може бути одним з провідних факторів, які впливають на ефективність комунікативної діяльності старших дошкільників із СПМ у цілому.

Однак, більшість гіпотез, висловлених на останніх сторінках, вимагають подальшого дослідження та перевірки. Зокрема, важливим,вважаємо уточнити ступінь розуміння батьків дітей із системними порушеннями мовлення причин та змісту комунікативних труднощів їхніх дітей.

У зв'язку з цим було проведено наступне опитування. Характеристика результатів анкетування батьків **«Що заважає дитині у спілкуванні**?» дозволила уточнити найпоширеніші комунікативні труднощі та їх причини у дітей старшого дошкільного віку з СПМ у спілкуванні з членами сім'ї та іншими навколишніми з позицій комунікативно-особистісного розвитку.

Аналіз одержаних даних дозволяє стверджувати, що найчастіше дитині з системними порушеннями мовлення заважає спілкуватись образливість (max = 1,78), невпевненість (max = 1,46), плаксивість (max = 1,40) та сором'язливість (max = 1,23). Наступними за впливовістю на спілкування цих дітей є такі фактори: несформованість навичок спілкування (max = 0,91), часті хвороби (max = 0,88), завищена думка про себе (max = 0,83). Найменш відчутним у комунікативних ситуаціях є такі риси: є негативне ставлення до інших (max = 0,6), войовничість (max = 0,74) та прагнення до самоти (max = 0,71).

Таким чином, на думку батьків, діти старшого дошкільного віку є неагресивними (що підтверджує висновки за результатами спостереження), але образливими та плаксивими (що свідчить про інфантильність), невпевненими та сором'язливими (що означає занижену самооцінку). Привертає увагу той факт, що батьки дітей із системними порушеннями мовлення не вважають провідною причиною комунікативних труднощів несформованість навичок спілкування. Результати попередніх етапів емпіричного дослідження переконливо свідчать про недостатню сформованість означених навичок і вмінь, що доводить неадекватне сприймання батьками комунікативних можливостей їхніх дітей. Враховуючи дані попереднього анкетування, можна

констатувати занадто оптимістичне ставлення батьків старших дошкільників із СПМ до стану їхньої комунікативної діяльності загалом.

Характеристика труднощів у спілкуванні дітей із нормальним мовленнєвим розвитком засвідчила впливовість таких показників на комунікативну діяльність: образливість (max = 1,42), сором'язливість (max = 1,33), невпевненість (max = 1,3), плаксивість (max = 0,97), завищена думка про себе (max = 0,85), часті хвороби (max = 0,64), несформованість навичок спілкування (max = 0,63). Найменш впливовими на ефективність спілкування факторами виявлено: негативне ставлення до інших (max = 0,39), войовничість (max = 0,53) та прагнення до самоти (max = 0,47). Такі результати засвідчили подібність тенденцій у відповідях батьків обох груп.

Результати порівняння анкетних даних батьків обох груп представлені на наступному Рисунку 4.1.

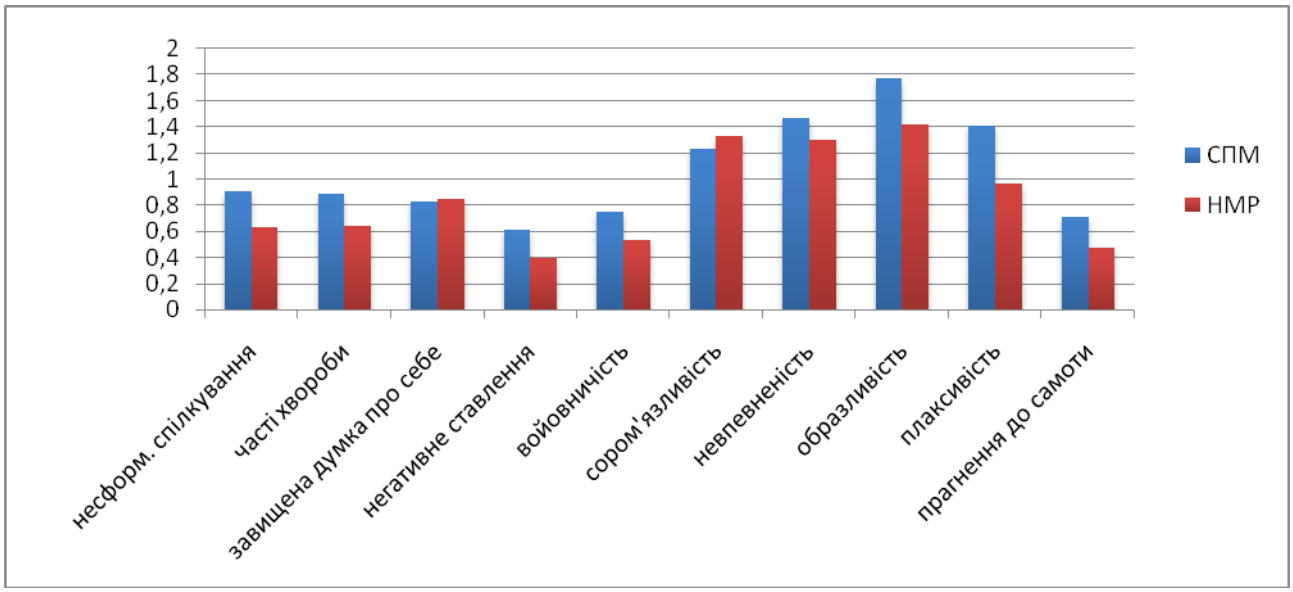


Рис. 4.1. Труднощі у спілкуванні дітей із СПМ та НМР.

З огляду на кількісні показники, зображені на рисунку, у дітей групи НМР частіше заважають спілкуванню сором'язливість та завищена думка про себе. Всі інші причини є більш виразними у старших дошкільників із системними порушеннями мовлення. Найбільші відмінності виявлено за показниками

плаксивості, образливості, сором'язливості, несформованості навичок спілкування та частих хвороб.

Слід відзначити, що дані анкетування батьків обох груп дозволили констатувати подібність комунікативних труднощів старших дошкільників із системними порушеннями мовлення та нормальним мовленнєвим розвитком із кількісною перевагою у дітей першої групи.

Таким чином, провідні комунікативні труднощі дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, які характерні переважно в ситуаціях спілкування в сім'ї, пов'язані з їхньою образливістю, невпевненістю, плаксивістю, сором'язливістю. Ці результати свідчать про певну комунікативно-особистісну інфантильність дітей досліджуваної групи та властивість дітям із нормальним мовленнєвим розвитком також.

Виявлені труднощі відносять до категорії базових, оскільки причини, що їх зумовлюють, призводять до бар'єрів на етапі встановлення контакту, налагодження стосунків, які у подальшому впливають на характер взаємодії.

Водночас, за результатами опитувань було виявлено неадекватне ставлення батьків дітей із системними порушеннями мовлення до їхніх комунікативно-мовленнєвих можливостей, недостатню продуктивність і змістову наповненість дитячо-батьківського спілкування. Вони не виділяють поміж дитячих проблем труднощі в спілкуванні та мовленні, а в ієрархії комунікативних труднощів недостатню сформованість навичок спілкування ставлять не на перше місце.

З метою вивчення стану комунікативних вмінь та засобів дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, а також – перевірки висунутих гіпотез за результатами спостереження та опитування батьків, було проведено наступний етап констатувального експерименту.

4.3. Стан сформованості комунікативних вмінь та засобів у дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення

Враховуючи попередньо описані особливості комунікативної діяльності старших дошкільників з системними порушеннями мовлення, на другому етапі емпіричного дослідження увагу було спрямовано на вивчення стану володіння дітьми зазначеної групи комунікативними вміннями та засобами. Ретельне вивчення цих складових комунікативної діяльності дозволить не тільки ширше дослідити механізми її реалізації, а й уточнити причини виявлених комунікативних труднощів.

Перша серія другого етапу дослідження була спрямована на з'ясування особливостей використання інформаційно-комунікативних умінь, які реалізуються мовленнєвими засобами.

Інформаційно-комунікативні вміння передбачають здатність дитини чітко висловлювати думки, аргументувати, аналізувати висловлювання згідно меті і плану спілкування. Оскільки універсальним засобом спілкування людей є мовлення, з метою діагностики зазначених вмінь було застосовано методики «Розповідь за серією сюжетних картинок», бесіду «Моя улюблена іграшка».

Аналіз результатів розповідей дітей із системними порушеннями мовлення засвідчив: 360 (88,2 %) з них демонструють бажання розповідати; 223 (54,7 %) проявляють ініціативність у спілкуванні; 351 (86,1 %) спілкуються без бар'єрів, легко; 276 (67,7 %) – розповідають розбірливо і зрозуміло;

Характеризуючи ступінь оволодіння мовленнєвими засобами та інформаційно-комунікативними вміннями дітей старшого дошкільного віку із СПМ, слід зазначити, що 181 (44,3 %) повністю описали зображений сюжет; 302 (74,1 %) властива змістова відповідність зображенням; розповіді 331 (81,1 %) дошкільників характеризуються логічністю, у 75 (18,4 %) – лексичною повнотою і граматичною правильністю; висловлювання 140 (34,3 %) дітей складались з поширених речень.

Узагальнення означених даних дозволяє стверджувати про комунікативну спрямованість та ініціативність 191 (46,8 %) дітей із системними порушеннями мовлення, про достатнє володіння різними невербальними експресивними засобами у 12 (3 %) дітей і повну відсутність їх використання у процесі розповіді 134 (32,8 %) дошкільників із системними порушеннями мовлення, самостійне складання розповіді 128 (31,3 %) дітей із системними порушеннями мовлення. Такі дані засвідчують загальне прагнення до контакту і використання при цьому мовленнєвих засобів у майже половини старших дошкільників означеної групи. Водночас, стан їх інформаційно-комунікативних умінь, вочевидь, незадовільний, оскільки переважна більшість дітей досліджуваної групи потребують у процесі застосування монологічних умінь допомоги з боку дорослого. В експериментальній ситуації це були, насамперед, допоміжні запитання, які звертали увагу дитини на зміст малюнків, за якими необхідно було скласти розповідь (див. Дод. Л).

Характеризуючи невербальні засоби, які використовували діти з системними порушеннями мовлення у процесі розповіді, слід відзначити домінування інтонаційних їхніх видів у 241 (59 %) дітей, обмежене використання супровідних жестів у 63 (15,4 %) з них, насамперед, вказівного жесту, і відсутність міміки та пантоміміки у 65 (15,9 %). Тобто у процесі застосування монологічних інформаційно-комунікативних умінь діти із системними порушеннями мовлення відрізняються недостатньою експресивністю і обмеженим використанням експресивно-мімічних засобів спілкування.

На нашу думку, недостатній стан сформованості монологічних комунікативних умінь та експресивно-мімічних засобів у ситуаціях мовленнєвого спілкування перешкоджатиме формулюванню думки у дітей із системними порушеннями мовлення, утруднюватиме їхнє розуміння комунікативним партнером, утруднюватиме задоволення комунікативної потреби та вирішення завдань.

Результати складання розповіді за серією сюжетних картинок дітьми з нормальним мовленнєвим розвитку засвідчили загальну комунікативну ініціативність і спрямованість 226 (81,4 %) дітей, достатнє використання у процесі монологу невербальних допоміжних засобів у 30 (10,8 %) з них, самостійне виконання завдання 210 (75,5 %) дітей.

Результати складання розповіді за серією сюжетних картинок дітьми з нормальним мовленнєвим розвитку засвідчили загальну комунікативну ініціативність і спрямованість 226 (81,4 %) дітей, достатнє використання у процесі монологу невербальних допоміжних засобів у 30 (10,8 %) з них, самостійне виконання завдання 210 (75,5 %) дітей.

За ступенем сформованості монологічних комунікативних умінь та мовленнєвих засобів досліджувані розділились таким чином: у 13 осіб (4,9 %) сформовані на 2 бали; 41 осіб (14,7 %) отримали 4 бали, 5 балів отримано 49 особами (17,6 %), 74 осіб (26,5 %) отримали значення 6 та у 101 осіб (36,3 %) виявлено найвищий рівень сформованості монологічних вербальних засобів. Ретельна характеристика інших показників сформованості інформаційно-комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком у порівнянні з даними дошкільників із системними порушеннями мовлення представлені на Рисунку 4.2.

Загалом, можна констатувати кращу сформованість мотиваційної складової розповідей дітей, їхню спрямованість на дорослого, та недосконалість комунікативних дій – мовленнєвих висловлювань дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку. На нашу думку, недостатня лексична наповнюваність і поширеність фраз, їхнє аграматичне оформлення зумовлені мовленнєвим недорозвитком, відхиленнями в формуванні мовленнєвої системи.

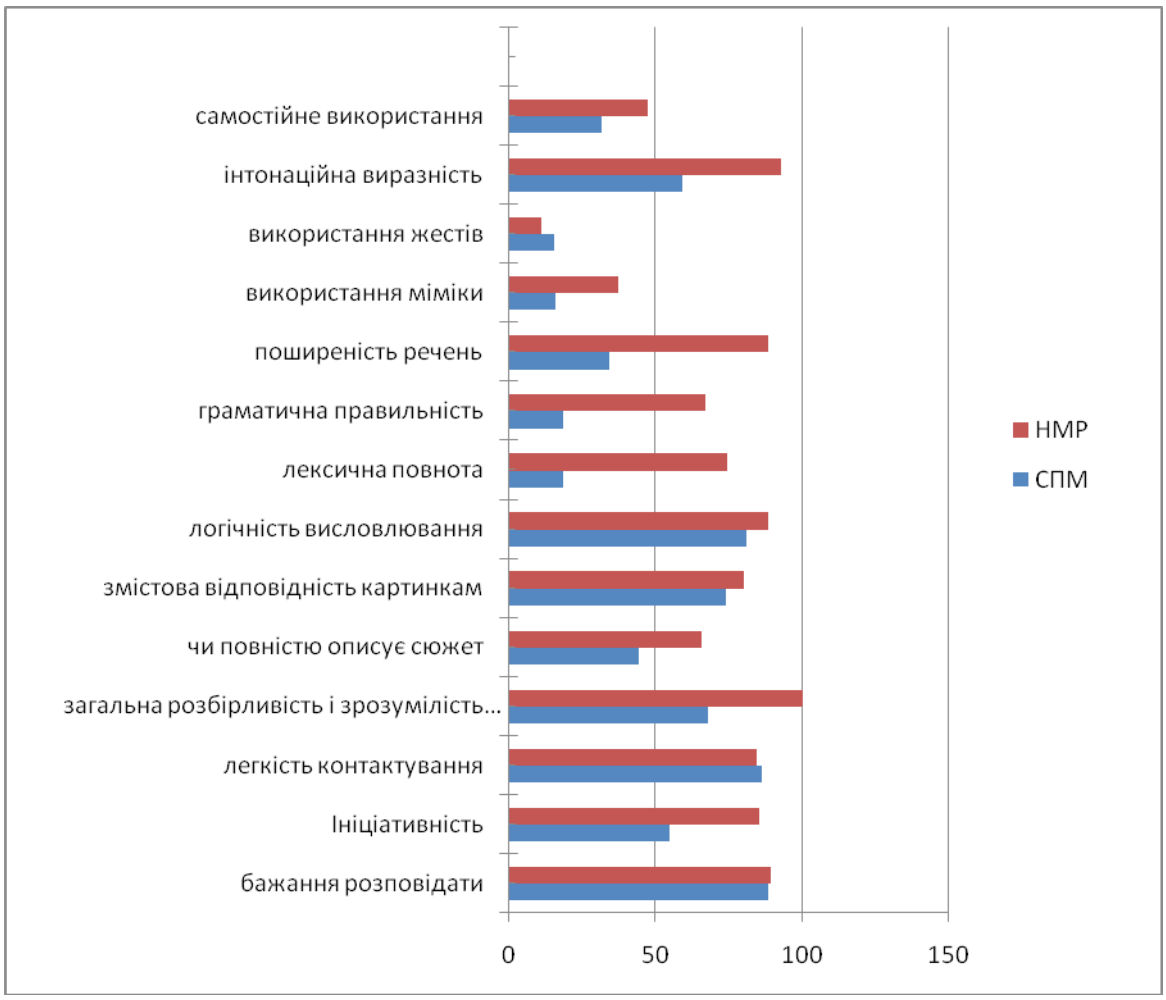


Рис. 4.2. Стан монологічних інформаційно-комунікативних умінь старших дошкільників із СПМ та НМР.

Підрахунок статистично значимої різниці у розповідях дітей із системними порушеннями мовлення та нормальним мовленнєвим розвитком засвідчує найбільші відмінності за такими критеріями як: ініціативність, загальна розбірливість і зрозумілість мовлення, повнота опису сюжету, лексична повнота, граматична правильність, повнота і поширеність речень, використання міміки та пантоміміки, інтонаційна виразність (див. *Табл. 4.3*).

Підрахунок статистично значимої різниці згідно відповідей дітей СПМ та дітей із НМР представлено у наступній таблиці.

Таблиця 4.3.

Статистично значима різниця у показниках монологічних інформаційно-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку із СПМ та НМР

Запитання	Статистична значущість різниці
Бажання розповідати	0,673
ініціативність	0,000
легкість контактування	0,370
загальна розбірливість і зрозумілість мовлення	0,000
чи повністю описує сюжет	0,000
змістова відповідність картинкам	0,108
логічність висловлювання	0,312
лексична повнота	0,000
граматична правильність фрази	0,000
повнота, поширеність речень	0,000
використання міміки, пантоміміки	0,000
використання супровідних жестів	0,463
інтонаційна виразність	0,000
самостійно складає	0,045
з допомогою	0,061

Отже, результати дослідження монологічних інформаційно-комунікативних умінь засвідчили їхню недостатню сформованість у старших дошкільників із системними порушеннями мовлення. Діти досліджуваної категорії демонструють недостатню сформованість таких показників: повнота опису сюжету, лексична повнота, граматична правильність, повнота і поширеність речень, загальна розбірливість і зрозумілість мовлення. Ці дані свідчать про недостатнє оволодіння мовленнєвими комунікативними засобами, що цілком відповідає первинному порушенню – системному недорозвитку мовлення. Водночас, недостатня ініціативність, обмеженість використання міміки та пантоміміки, жестів, інтонаційної виразності свідчать про дефіцитарність і невербальних засобів, які зазвичай доповнюють і

розширюють зміст вербальних у комунікативній діяльності. Такі результати засвідчують не тільки недостатній стан оволодіння мовленнєвими засобами дітьми з системними порушеннями мовлення, а й дають підстави для висновків про труднощі у використанні монологічних інформаційно-комунікативних вмінь. У зв′язку з цим старші дошкільники з системними порушеннями мовлення неспроможні в різних комунікативних ситуаціях висловлювати думки, аргументувати їх, обмінюватись інформацією з комунікативним партнером відповідно мети спілкування.

Аналіз стану діалогічних інформаційно-комунікативних вмінь у дітей із СПМ, виявлених засобами бесіди,засвідчив їх обмеженість. В умовах бесіди діти означеної категорії демонструють труднощі у використанні мовленнєвих засобів: половина з них відповідають однослівно; недостатню ініціативність; водночас, достатню готовність до розмови і адекватність відповідей. Розглянемо результати дослідження ретельніше.

В умовах діалогу дошкільники з системними порушеннями мовлення у 199 дітей – 71,5 % випадків проявляють зацікавлення спілкуванням; 272 (98 %) – відповідають на запитання і 253 (91 %) – відповідно їх змісту; 133 (47,8 %) дітей відповідають однослівно й 173 (62,2 %) – реченням. Характеризуючи ініціативність в умовах діалогічного спілкування старших дошкільників із СПМ, було з’ясовано, що 118 (42,3 %) з них прагнуть розказати більше, ніж вимагає відповідь на запитання; 43 (15,4 %) задають запитання експериментатору, які не пов′язані із змістом бесіди; 142 (51,2 %) – промовляють запитання при такій пропозиції з боку дорослого.

Дані про стан діалогічних інформаційно-комунікативних умінь у старших дошкільників із СПМ та НМР представлено на Рис. 4.3.

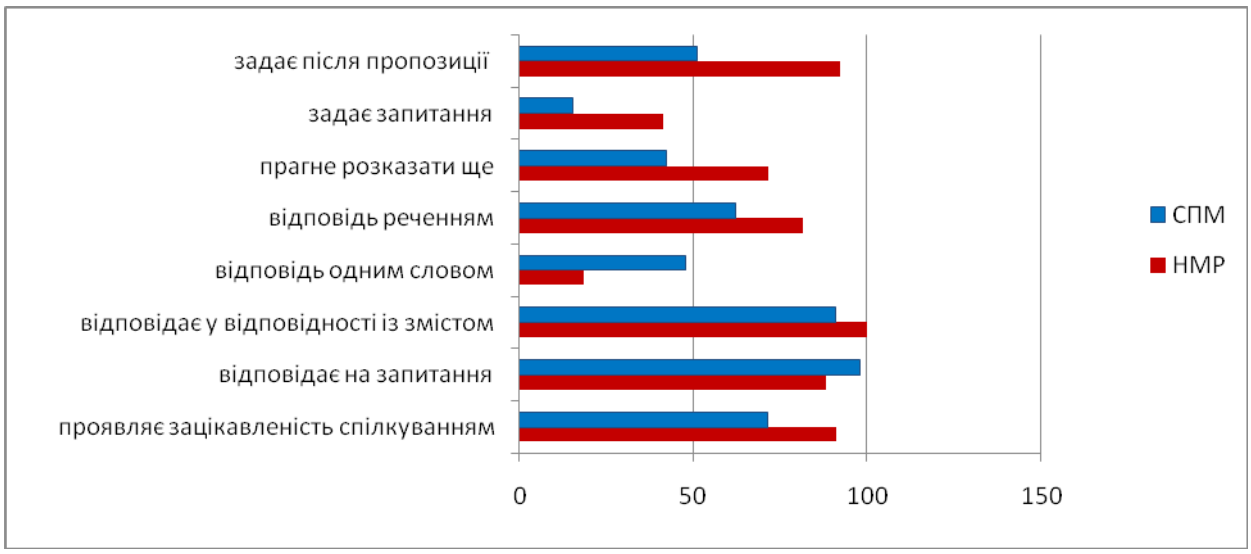


Рис. 4.3. Стан діалогічних комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку з СПМ та НМР.

Порівняльний аналіз даних, отриманих у процесі бесіди з дітьми з системними порушеннями мовлення та нормальним мовленнєвим розвитком, засвідчив відмінності у стані діалогічних інформаційно-комунікативних умінь за станом зацікавленості у діалогічному спілкуванні, прагнення розказати більше, задавати запитання дорослому. Ці особливості відповідають попереднім висновкам про низьку ініціативність у процесі застосуванні монологічних комунікативних умінь. Водночас, недостатність оволодіння мовленнєвими засобами проявляється у домінуванні однослівних відповідей і обмеженій кількості запитань комунікативному партнеру. Описані відмінності підтверджено статистичним встановленням значимої різниці – менше 0,05 (див *Табл.4.4*).

Узагальнення результатів обох методик засвідчило недостатню сформованість мовленнєвих засобів у дітей із системними порушеннями мовлення. Це означає труднощі у використанні інформаційно-комунікативних вмінь: як діалогічних, так і монологічних. Виявлений стан зазначених вмінь свідчить про нездатність дітей із СПМ повно інформувати партнера,

аргументувати власну позицію, ініціювати діалог і адекватно відповідати в ситуаціях мовленнєвого спілкування.

Таблиця 4.4.

Статистично значима різниця між відповідями на запитання дітей старшого дошкільного віку з СПМ та НМР

Критерії	Статистична значимість різниці
проявляє зацікавленість спілкуванням	0,004
відповідає на запитання	0,002
відповідає відповідно до змісту	0,003
відповідь одним словом	0,262
відповідь реченням	0,001
чи прагне розказати ще щось, окрім іграшки	0,000
чи ставить запитання (ініціює)	0,141
якщо так, то які	0,141
чи ставить запитання, коли запропонувати?	0,000

Обмеженість інформаційно-комунікативних умінь старших дошкільників із СПМ зумовлює комунікативні труднощі у процесах формування, передавання та приймання інформації, що зазвичай допомагає в інформуванні людей, що вступають у контакт, розумінні комунікативного партнера, прийнятті на цьому ґрунті рішень, забезпеченні цілей спілкування в цілому.

Водночас, у процесі дослідження мовленнєвих інформаційно-комунікативних вмінь було виявлено недостатнє використання невербальних експресивно-мімічних комунікативних засобів, низьку ініціативність та зацікавленість комунікативною взаємодією.

Обмеженість експресивно-мімічних засобів спілкування у дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення було відзначено і під час спостереження за комунікативною діяльністю досліджуваних, тому маємо достатньо підстав для констатації їх недостатньої сформованості у дітей означеної групи. Водночас, визначення таких особливостей використання

експресивно-мімічних засобів не дає вичерпної інформації про причини їх недостатності, що зумовлює необхідність майбутнього експериментального дослідження, перцептивних комунікативних умінь зокрема.

Друга серія другого етапу емпіричного дослідження була спрямована на вивчення *перцептивних комунікативних умінь* дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, які передбачають наявність емпатії, вмінь впізнавати та інтерпретувати емоційні стани, здійснювати комунікативну рефлексію, інтерпретувати комунікативну поведінку, невербальні її прояви.

У дослідженні вивчались такі складові перцептивних комунікативних вмінь дітей із СПМ: впізнавання і розуміння емоційних станів (методики «Маски», «Емоційні обличчя»), здійснення комунікативної рефлексії, інтерпретація комунікативної поведінки («Заверши історію»).

Дослідження стану сформованості *перцептивних комунікативних умінь* дітей із СПМ засобами методики «Емоційні обличчя» засвідчило краще впізнавання емоційних станів за схематичним зображенням, і недостатнє – за фотографіями справжніх емоцій.

У процесі аналізу даних щодо впізнавання емоцій ми керувались даними О. І. Ізотової, О. В. Нікіфорової, 2004; Л. М. Щетініної, 1984, у результаті досліджень яких було виділено типи сприймання емоційних станів дошкільниками та спектр цих емоцій.

За Л. М. Щетініною (1984) [487], було виділено такі типи сприймання емоційних станів інших:

- довербальний, при якому емоція не позначається словами, її усвідомлення можна встановити через вираз обличчя дитини у співвідношенні з конкретною ситуацією; характерний для дітей 4–5 років;
- дифузно-аморфний властивий дітям, які називають емоцію, але сприймають її поверхово, нечітко; характерний для дітей 4–5 років;

- дифузно-локальний, відповідно до якого сприймання емоцій є глобальним і поверховим, дітьми виділяється окремий, одиничний елемент експресії; властивий дітям 4–5 років;
- аналітичний, при якому діти впізнають емоційні ситуації на основі виділення елементів експресії обличчя, що свідчить про сформованість її еталонів; характерний для дітей 6–7 років;
- синтетичний – це узагальнене, цілісне сприймання емоцій, при якому діти не диференціюють елементи експресії, а сприймають їх у сукупності; властивий дітям 6–7 років;
- аналітико-синтетичний, який характеризується виділенням елементів експресії та їх узагальнення; це провідний тип сприймання для дітей старшого дошкільного віку 6–7 років [487].

О. І. Ізотова та О. В. Нікіфірова (2004) [156] зазначають, що діти молодшого дошкільного віку розуміють чотири емоції: радості, суму, страху і злості, далі додається емоція здивування (4–5 років) і в старшому дошкільному році їх модальний ряд розширяється за рахунок впізнавання образи, провини та сорому.

Розглянемо детальніше особливості сформованості перцептивних комунікативних вмінь впізнавати емоції дітьми старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

З′ясовано, що за схематичним зображенням були правильно ідентифіковані та названі: у 325 (79,7 %) випадків емоція злості, у 375 (91,8 %) – суму, у 183 (44,9 %) – радості. З цих даних очевидно, що краще дошкільниками з СПМ впізнаються негативні емоції, що не відповідає нормативним показникам, за якими діти старшого дошкільного віку краще впізнають позитивні емоційні стани. Поміж відповідей, які було ідентифіковано, як неправильні, виявлено такі найпоширеніші варіанти: злість називали сумом, сердитістю, поганістю; сум – злістю, поганістю, радість – веселістю, добротою.

Таким чином, за схематичним зображенням діти з СПМ продемонстрували кращі вміння впізнавати емоції суму і злості, та гірше – радості.

Здійснений аналіз виявлених вмінь впізнавати і розрізняти емоції за фотографіями дозволив констатувати недостатній їх рівень у дітей із СПМ (див. Рис. 4.4.). Так, емоцію радості правильно ідентифікували 144 (35,3 %) дітей, страху – 132 (32,3 %), сердитості – 229 (56,2 %), привітності – 65 (15,9 %), здивування – 118 (28,9 %), образи – 69 (16,9 %), задумливості – 51 (12,5 %). Кількісні показники засвідчили вкрай недостатній рівень впізнавання і розуміння емоційних станів дітьми досліджуваної групи. Водночас, найнижчі показники виявлено у вміннях впізнавати емоції привітності та задумливості, якими за нормативними показниками діти оволодівають у молодшому шкільному віці. Тому в подальшому аналізі ми не будемо брати до уваги показники у впізнаванні і називанні цих емоцій, вони не відповідають віку респондентів.

Характеризуючи відповіді дітей, було виявлено такі найпоширеніші назви – заміни емоційних станів за фотографіями у дітей із СПМ:

- радість – веселий (195 –47,8 %), смішний (29 – 7,1 %), усміхнений (12 – 2,9 %), добрий (12 – 2,9 %); також зустрічали поодинокі позначення – здивований, сумний, хороший;
- страх –здивований (100 – 24,5 %), сумний (81– 19,8 %), кричить (12 – 2,9 %), злий (10 – 2,4 %), хороший, співає, добрий, хвилюється, поганий;
- сердитість – злий (92 – 22,5 %), сумний (81 – 19,8 %), поганий, веселий;
- привітність – веселий (227 – 55,6 %), усміхнений (29 – 7,1 %), хороший (20 – 4,9 %), добрий (20 – 4,9 %), радісний, смішний, сумний;

- здивування – веселий (116 – 28,4 %), сумний (33 – 8,1 %), радісний (30 – 7,3 %), наляканий (31 – 7,6 %), ображений, хороший, співає, добрий, привітний;
- образа – сумний (288 – 70,5 %), веселий, злий, сердитий, хороший, хвилюється;
- задумливість – сумний (146 – 35,8 %), здивований (20 – 4,9 %), веселий, наляканий, сердитий, спокійний, хороший, добрий, лінощі, соромиться, поганий, мудрий, зацікавлений.

Такі відповіді демонструють найбільше представлення у назвах «веселий» та «сумний», що засвідчує дифузне сприймання емоційних станів дітьми. Такі припущення підтверджують їхні пояснення назв: на запитання «Чому ти вирішив, що він веселий (сумний, здивований тощо)» діти відповідали – «бо він рот відкрив», «у нього очі відкриті сильно», «ротик опущений» (дифузно-локальний) або «йому весело», «він хороший» (дифузно-аморфний) тощо. Діти із СПМ, яким притаманний дифузно-аморфний рівень сприймання і впізнавання емоційних станів,називають емоцію, але сприймають її експресію поверхово, нечітко (наприклад, радісний, привітний, усміхнений – це веселий). А при дифузно-локальному – виділяють один з елементів емоції: вираз очей, рота.

З огляду на відповіді, ми дійшли висновку про домінування дифузно-аморфного та дифузно-локального типів сприймання емоційних станів у дітей із СПМ, які за нормативними показниками властиві дітям середнього дошкільного віку. Водночас, аналітико-синтетичний тип розрізнення емоцій властивий дітям досліджуваної групи в поодиноких випадках. Це свідчить про недостатній стан сформованості перцептивних умінь впізнавати і розуміти емоційні стани інших. Означені типи впізнавання і сприймання емоцій недостатні для соціальної перцепції на початку комунікативної взаємодії і, на нашу думку, зумовлюватимуть комунікативні труднощі входження в контакт.

Порівняльний аналіз експериментальних даних, отриманих у результаті дослідження дітей старшого дошкільного віку з СПМ та НМР, дозволив констатувати значні відмінності.

За схематичним зображенням старші дошкільники продемонстрували вміння точніше впізнавати та називати емоційні стани: у 278 (100 %) випадках емоції злості та суму, у 245 (88,2 %) – радості. Такі дані свідчать про вищий рівень вмінь впізнавати емоції у дітей із НМР. На запитання «Як ти зрозумів, що він веселий (сумний, здивований тощо)» діти цієї групи відповідали: «у нього все обличчя сумне», «У неї і очі, і губи посміхаються» (аналітичний та синтетичний типи сприймання емоцій).

Результати порівняння стану сформованості перцептивних вмінь впізнавати і розуміти емоційні стани за фотографіями старших дошкільників із СПМ та НМР представлено на Рис. 4.4.

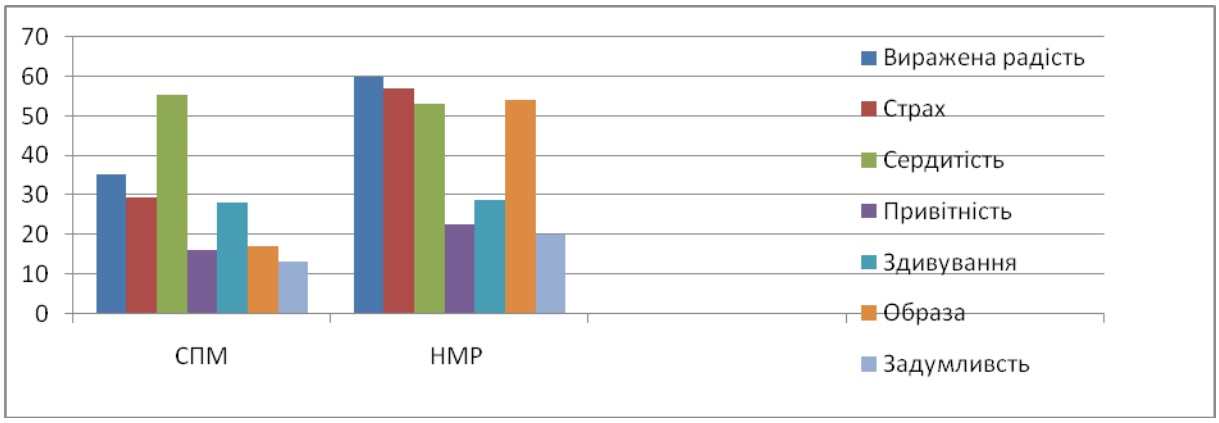


Рис. 4.4. Впізнавання емоційних станів за фотографіями дітей із СПМ та НМР у відсотках.

За цими даними, перцептивні комунікативні вміння впізнавати і розуміти емоції інших у дітей із СПМ відстають, у порівнянні з їх станом у дітей із НМР. Лише сердитість діти із СПМ впізнали на однаковому рівні з однолітками з НМР. Загалом, діти старшого дошкільного віку із СПМ у процесі впізнавання та розуміння, називання емоцій продемонстрували рівень, характерний за нормативними показниками для дітей середнього дошкільного віку. Дошкільникам із СПМ властиві труднощі в впізнаванні та розумінні

невербальних експресивно-мімічних засобів спілкування – міміки іншої людини. Це свідчить про недостатній стан сформованості перцептивних умінь впізнавати і розуміти емоційні стани інших. Вони намагаються інтерпретувати зображені емоції, здійснюючи аналіз їх одиничних елементів або поверхово, без урахування окремих показників експресії. Експериментальні дані засвідчують також недостатню емпатію у дітей досліджуваної групи. Водночас, на підставі отриманих даних, можна констатувати бідний словник емоцій у старших дошкільників із СПМ, що, на нашу думку, могло ускладнити процес виконання завдання.

У комунікативній ситуації недостатність означених умінь перешкоджатиме соціальній перцепції, налагодженню первинних стосунків з комунікативним партнером, впізнаванню його емоційних станів і настроїв, їх інтерпретації. У комунікативній діяльності реалізація перцептивних умінь впізнавати і розуміти емоційні стани дозволяє підтримувати комунікативну рефлексію взаємодії та є підґрунтям для соціально-перцептивного комунікативного прогнозування упродовж усього процесу спілкування. Відповідно, їх недостатність зумовлює базові комунікативні труднощі входження в контакт, операційні (у забезпеченні комунікативних дій) рефлексивні (у реалізації соціально-перцептивної комунікативної рефлексії), труднощі в емпатії. Водночас, характеристика зазначених перцептивних умінь дітей старшого дошкільного віку була б неповною, якби ми не уточнили стан впізнавання емоцій без необхідності називати їх.

З цією метою було продовжено діагностику перцептивних умінь у ситуації показу і називання зображень емоцій експериментатором (методика «*Маски*»).

Частотний аналіз отриманих експериментальних даних дозволив встановити, що у процесі співвіднесення назв емоцій з мімічними масками діти старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення найкраще впізнавали і показували емоції злості – 390 (95,6 %) та провини 379 (92,9 %). У впізнаванні інших емоцій виявлено такі показники: радість – 343 (84,1 %), сум – 335 (82,1 %), страх – 329 (80,6 %), інтерес (зацікавлення) – 279 (67,6 %). Таким

чином, найкраще діти впізнали емоцію злості (негативну), що характеризується вираженими зовнішніми ознаками, найгірше – емоцію зацікавлення, яка є нейтральною за зовнішніми характеристиками. Отримані дані свідчать про вищі показники в перцептивних уміннях впізнавати емоції без називання. З урахуванням мовленнєвого недорозвитку, в результаті порівняння результатів зданими попередньої методики, можна констатувати, що та кількість дітей, яка відрізняє кількість правильних випадків виконання, може ідентифікувати емоції, але утруднюється в їх назві. Це свідчить про обмежений словник емоцій дітей із СПМ (див. Рис. 4.5).

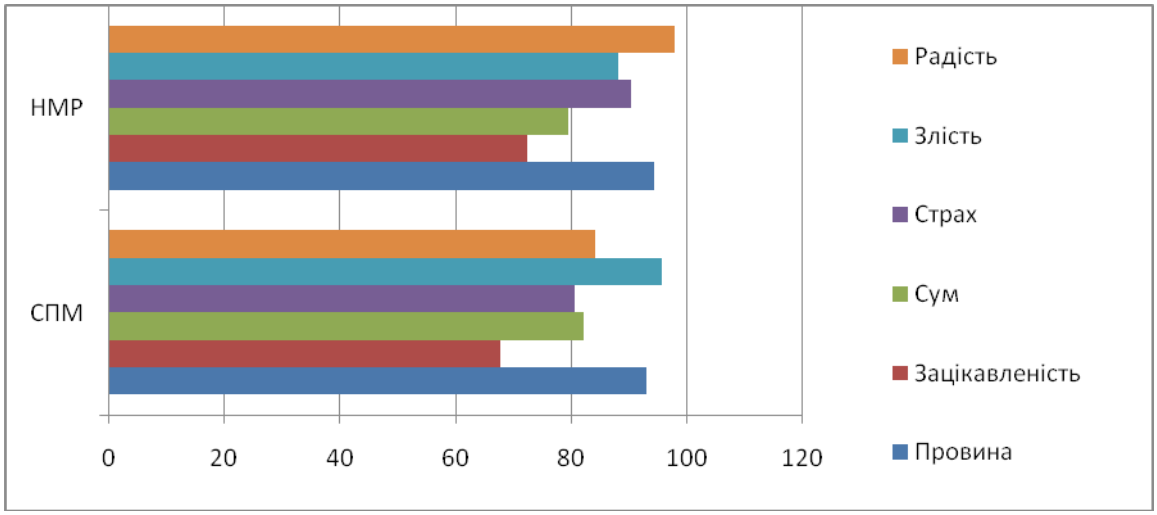


Рис. 4.5. Стан впізнавання емоцій за назвою дітей із СПМ та НМР.

Аналіз отриманих даних у дітей з НМР виявив таку кількість правильного впізнавання кожної з емоційних масок: радість – 272 (97,8 %), провина – 262 (94,2 %), страх – 251 (90,3 %), злість – 245 (88,1 %), сум – 221 (79,5 %), інтерес (зацікавленість) – 201 (72,3 %). Таким чином, діти із НМР найкраще впізнали емоцію радості, найгірше – інтересу (зацікавлення).

З метою виявлення взаємозв’язку впізнавання емоцій представниками обох груп було застосовано таблиці сполучення та критерій χ^2 Пірсона. Порівняльний аналіз розподілу правильних та неправильних відповідей щодо ідентифікації масок емоцій груп дітей норми та СПМ виявив відмінності на значимому рівні щодо ідентифікацій масок зацікавленості (p=0,033), суму

(p=0,023), злості (p=0,015) та радості (p=0,000). Щодо ідентифікації провини та злості відмінностей не виявлено.

З огляду на порівняльні характеристики, можна констатувати наявність відмінностей у стані перцептивних умінь впізнавати та розуміти емоції за назвою, водночас виявлена кількісна різниця не є такою виразною, як у попередніх методиках, що дає підстави для висновків про вищий рівень сформованості перцептивних комунікативних умінь впізнавати та розуміти емоції навколишніх у порівнянні з інформаційно-комунікативними.

Водночас, якісний аналіз отриманих даних засвідчив відмінності у способах виконання цих умінь: дітям з системними порушеннями мовлення властивий дифузно-аморфний та дифузно-локальний рівні ідентифікації емоцій, а дошкільникам із нормальним мовленнєвим розвитком - переважно аналітичний.

Аналітичний рівень, який відповідає віковим нормативам, характеризується впізнаванням емоційних ситуацій з урахуванням виділення різних елементів експресії обличчя, що засвідчує сформованість еталонів експресії у дітей із НМР. Недостатня узагальненість означених умінь в дітей із СПМ свідчить про незначну затримку їх розвитку і недостатню емпатію, що, на нашу думку, зумовлює комунікативні труднощі у перцептивних вміннях. Відсутність чітких уявлень про емоційний стан іншого зумовлює неправильну інтерпретацію не тільки емоцій, а й підтексту комунікативних ситуацій, намірів комунікативних партнерів.

Таким чином, узагальнення результатів дослідження перцептивних комунікативних умінь дає підстави констатувати задовільний стан їхньої сформованості у вагомої частини дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Водночас, значній частині малюків, поміж досліджуваної групи, властиві труднощі у впізнаванні, розрізненні і називанні емоційних станів, недостатня емпатія, які зумовлюють неправильну інтерпретацію комунікативної поведінки навколишніх, негативно позначаються на етапі соціальної перцепції і входженні в комунікативний

контакт. Описаний стан означає і недостатній стан оволодіння експресивно-мімічними засобами спілкування. Виявлене домінування дифузно-аморфного та дифузно-локального рівнів ідентифікації емоцій засвідчує затримку у розвитку перцептивних умінь. Водночас, покращення вмінь впізнавати і розрізняти емоційні стани в умовах їх називання означає, що частина з описаних вище труднощів зумовлена обмеженням словникового запасу і мовленнєвим недорозвитком.

З метою подальшого уточнення даних про стан перцептивних вмінь *розуміти й інтерпретувати комунікативну поведінку* та *здатності до прогнозування* дітьми з системними порушеннями мовлення було застосовано один з субтестів тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен, адаптованого для дітей Т. М. Недвецькою «Заверши історію». Результати дослідження представлені у Таблиці 4.5.

Таблиця 4.5.

Рівні розуміння та інтерпретації комунікативної поведінки дітей із СПМ та НМР у відсотках

Рівні розвитку	Кількість осіб із СПМ		Кількість осіб із НМР	
	абс	%	абс	%
низька здатність до пізнання комунікативної поведінки	21	5,1	-	-
здатність до пізнання комунікативної поведінки нижче середнього	42	10,3	-	-
середня здатність до пізнання комунікативної поведінки	56	13,7	19	6,9
здатність до пізнання комунікативної поведінки вище середнього	144	35,3	205	73,5
висока здатність до пізнання комунікативної поведінки	145	35,6	54	19,6

Аналіз отриманих експериментальних даних виявив, що поміж дітей із СПМ вагома група – більшість дітей (70,9 %) демонструють вище середнього

(35,3 %) та високу здатність (35,6 %) до пізнання комунікативної поведінки (див. *Табл. 4.7*). Водночас, третина – 29,1 % дошкільників досліджуваної групи не завжди здатні передбачати наслідки поведінки у певній міжособистісній ситуації.

Розглянемо отримані дані ретельніше.

Діти з високим рівнем інтерпретації та прогнозування комунікативної поведінки 145 (35,6 %) зі СПМ та 54 (19,6 %) – НМР здатні до адекватної інтерпретації, точного розуміння та передбачення майбутніх вчинків людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (з однолітками і дорослими); проявляють високий ступінь адекватності в інтерпретації чужих намірів. Вони спроможні попередньо когнітивно оцінити результати вчинку іншої людини. Вміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети без виникнення конфліктної ситуації. У них виражений високий рівень психологічної спостережливості. Дошкільники означеної групи спроможні виділяти елементи експресії (міміка, поза жести) та узагальнювати їх, встановлювати причини та наслідки емоційного стану.

Дошкільники, які продемонстрували рівень вище середнього за субтестом, – 144 (35,3 %) із СПМ та 205 осіб (73,5 %) із НМР – здатні передбачати майбутні вчинки людей, їх комунікативну поведінку на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (з однолітками і дорослими). Вони проявляють високий ступінь адекватності в інтерпретації чужих намірів, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників спілкування, невербальних реакцій учасників взаємодії та знаннях рольових моделей, правил, які регулюють поведінку людей. Ці діти здатні до попередньої когнітивної оцінки результатів вчинку іншої людини.

Діти зі середнім рівнем інтерпретації поведінки та комунікативного прогнозування – 205 (13,7 %) з СПМ, 19 (6,9 %) з НМР– здатні передбачати наслідки поведінки у певній міжособистісній ситуації, прогнозувати те, що відбудеться у майбутньому. Прогнозують результат ситуації міжособистісної

взаємодії, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників спілкування, аналізу їх поведінкових (вербальних і невербальних) проявів.

Діти з оцінками нижче середнього, а таких – 42 (10,3 %) поміж дошкільників із СПМ і жодного – з НМР, погано розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками. Такі діти часто потрапляють в конфліктні ситуації внаслідок помилкового уявлення результатів власних дій або вчинків інших людей, погано орієнтуються в загально прийнятих нормах і правилах поведінки в різних комунікативних ситуаціях. Унаслідок неадекватної інтерпретації чужих намірів, неправильного розуміння результатів поведінки у дітей можуть спостерігатися прояви поведінки з відхиленнями: протиріччя, непослух, відмова від вимог, агресивність, деструктивні дії по відношенню до навколишніх.

Лише 21 дитина (5,1 %) з системними порушеннями мовлення продемонстрували низький рівень розуміння і прогнозування різних комунікативних ситуацій, що означає, що вони утруднюються у визначенні і передбаченні наслідків поведінки у певній міжособистісній ситуації, помилково інтерпретують причинно-наслідкові зв'язки у вчинках і поведінці інших. Водночас, поміж дітей з НМР жодного не віднесено до цього рівня.

Отже, за даними описаної методики більшість дітей із СПМ демонструють достатню сформованість здатності до інтерпретації та прогнозування комунікативної поведінки, що в цілому засвідчує достатню сформованість перцептивних комунікативних умінь та соціально-перцептивного прогнозування. Третина з них підтвердила висновки, отримані у другій серії дослідження про аналітичний рівень розуміння емоційних станів дошкільниками з системними порушеннями мовлення, що означає їх здатність узагальнювати емоційні стани, інтерпретувати їх та прогнозувати майбутній перебіг подій. Переважна більшість дітей досліджуваної групи засвідчила дифузний тип сприймання емоцій та невербальної поведінки, що не є достатнім для адекватного та точного комунікативного прогнозування.

Однак, для третини з них характерні труднощі у використанні перцептивних комунікативних умінь, комунікативної рефлексії, соціально-перцептивного прогнозування. Недостатнє комунікативне прогнозування означає неспроможність дитини адекватно спланувати подальше спілкування з навколишніми, що негативно позначатиметься на всій структурі комунікативної діяльності. Ці діти з СПМ старшого дошкільного віку недостатньо спостережливі; ґрунтуючись на дефіцитарному сприйманні та розумінні емоційних станів, помилково передбачають і планують комунікативний процес, що у подальшому може призвести до труднощів операційного рівня і порушень послідовності та результативності комунікативної діяльності. На відміну від попередньої методики, субтест «Заверши історію» передбачав варіанти відповідей, тому розуміння комунікативної поведінки, її інтерпретація та прогнозування здійснювались в полегшених умовах, що позначилось на кращих результатах виконання.

На нашу думку, виявлені труднощі прогнозування не тільки підтверджують попередні висновки про недостатню соціальну перцепцію, а означають дефіцитарність комунікативної рефлексії та соціально-перцептивного комунікативного прогнозування. Виявлені особливості засвідчують наявність як операційних, так і рефлексивних комунікативних труднощів, що означає викривлену комунікативну антиципацію та недостатню ефективність зворотних реакцій в процесі взаємодії з навколишніми. Зазначені найбільше впливатимуть на інтерактивну сторону спілкування.

З метою уточнення стану *інтерактивних комунікативних вмінь* дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення було застосовано методику «Рукавички» (Г. А. Цукерман).

Інтерактивні комунікативні вміння – це вміння взаємодіяти з партнером в ході діяльності та готовність до взаємодії, а саме: спільне планування діяльності, орієнтування на партнера (партнерство), вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, здатність до компромісів, вміння контролювати себе та партнера тощо.

Аналіз кількісних експериментальних даних дає підстави для констатування відставання у стані сформованості інтерактивних комунікативних вмінь дітей із системними порушеннями мовлення за всіма показниками, окрім здатності переконувати. Такий стан зумовлений, за нашими спостереженнями, підвищеною впертістю та егоцентризмом дітей цієї категорії, вони важко погоджуються на компроміс і до останнього наполягають на власному способі виконання (див. *Табл. 4.6*)

Таблиця 4.6

Стан інтерактивних комунікативних вмінь дітей із СПМ та НМР

Вид активності	**СПМ**		**НМР**	
	абс.	%	абс.	%
Домовляється	233	57,1	210	75,5
Допомагає партнеру	266	65,2	180	64,7
Загальна активність	199	48,8	183	65,8
Переконує, наполягає	294	72	126	45,3
Контролює партнера	179	43,9	153	55
Ініціює взаємодію	152	37,3	191	68,7
Погоджується на пропозиції	114	28	152	54,7
Результат (подібність рукавичок)	134	32,8	261	93,9

Щодо стану інших інтерактивних комунікативних умінь було отримано такі дані. Здатність домовлятися з комунікативним партнером виявлено у 233 (57,1 %) дітей із СПМ та 210 (75,5 %) – з НМР. Ці діти на початку виконання завдання почали обговорення його ходу, висловлення власного бачення результату і процесу спільної діяльності, що свідчить й про наявність у їх комунікативній діяльності етапу планування. Зазвичай, вони здатні йти на компроміси у спільній діяльності. Інша ж частина дітей 175 (42,9 %) із СПМ та 68 (24,5 %) розпочали розфарбовування рукавичок без спільних домовленостей і планування.

266 (65,2 %) дошкільників із системними порушеннями мовлення та 180 (64,7 %) – з нормальним мовленнєвим розвитком демонстрували вміння допомагати партнеру у процесі спільної діяльності, зацікавленість його результатами та ідеями.

У процесі розфарбовування рукавичок 199 (48,8 %) старших дошкільників із СПМ та 183 (65,8 %) з НМР поводили себе активно: спостерігали, наслідували або ініціювали ідеї щодо спільної діяльності. Ці діти виявляли зацікавленість ідеями і способами їх реалізації партнером, супроводжували дії мовленням.

294 (72 %) представників досліджуваної групи з СПМ та 126 (45,3 %) з НМР у процесі взаємодії з партнером наполягали на власній ідеї, переконували, що вона краща і правильніша, не погоджувались на пропозиції напарника. Ті з них, чиї партнери відмовлялись реалізовувати їхній план, відмовлялись від спільного виконання і продовжували розфарбовування індивідуально без урахування дій другої дитини. До цієї кількості віднесено й тих, хто не погоджувався на пропозиції партнера, заперечував їх, навіть за умов відсутності власних. Їхня комунікативна поведінка характеризувалась негативізмом, протестними формами.

Водночас, погоджувались на ініціативи партнерів, незалежно від ініціативної чи пасивної ролі у парі, 114 (28 %) дітей старшого дошкільного віку з СПМ та 152 (54,7 %) – з НМР. Представники цієї групи були орієнтовані на результат і характеризувались здатністю домовлятися, достатньою мовленнєвою активністю.

Здатними до використання вмінь контролювати дії партнера, відповідно до плану, виявлені в 179 (43,9 %) випадках поміж старших дошкільників із системними порушеннями мовлення та 153 (55 %) – з нормальним мовленнєвим розвитком. Представники цієї вибірки у процесі розфарбовування слідкували за тим, щоб дії партнера були подібними з їхніми та додавали елементи у власний рисунок відповідно зі зразком напарника. Про

помилки і невідповідності діти повідомляли вербально, вказуючи на них партнеру. Характерним для них було дотримання домовленостей щодо плану, що засвідчує наявність дій процесуального самоконтролю.

Ініціювали різні ідеї у ході виконання спільного розфарбовування 152 (37,3 %) дітей із СПМ та 191 (68,7 %) з НМР. Це діти, які починали першими обговорення деталей і плану малювання, додавали нові елементи і візерунки у процесі виконання. Зазвичай, цим дітям притаманна була лідерська роль у парі.

Результати виконання спільного розфарбовування засвідчили подібність рукавичок, тобто досягнення поставленої мети у 134 (32,8 %) дітей із СПМ та 261 (93,9 %) з НМР. Це засвідчує неспроможність досягти спільного результату в парі внаслідок різних причин у 274 (67,2 %) дітей із СПМ та 17 (6,1 %) їх однолітків із НМР.

Узагальнення даних дозволяє дійти висновку про недостатність інтерактивних комунікативних вмінь у 62,7 % дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Якісний аналіз застосування зазначених вмінь засвідчує найбільші відмінності у дітей із СПМ, у порівнянні з категорією дітей із нормальним мовленнєвим розвитком, за показниками ініціативність, активність, погодження, контроль. Про спрямованість на взаємодію і прагнення до контакту свідчать вищі показники таких інтерактивних складових: здатність домовлятися, допомагати партнеру.

Водночас, низькі результати спільної діяльності підтверджують не тільки недостатній стан оволодіння інтерактивними комунікативними вміннями, а й предметно-дійовими засобами спілкування, оскільки низька ініціативність дітей означала відсутність не тільки мовленнєвих висловлювань, а й ініціативних жестів, голосових сигналів.

Оцінюючи емоційне ставлення до взаємодії старших дошкільників із системними порушеннями мовлення, було отримано такі результати: для 250 осіб (61,2 %) характерне нейтральне ставлення до завдання, 146 дітей (35,8 %)

демонстрували позитивне ставлення до завдання, і всього 12 осіб (3 %) показали негативне ставлення до завдання, що виконувалось.

Оскільки вагома частина інтерактивних комунікативних вмінь супроводжується мовленням, вважаємо за необхідне розглянути ступінь мовленнєвого супроводу спільної діяльності в парі. З'ясовано, що у процесі виконання завдань 130 осіб (46,8 %) використовують переважно немовленнєві засоби для взаємодії (погляд, вказівний жест), 217 (53,2 %) використовують мовленнєві (словесні) засоби для взаємодії (пояснення, запитання).

Також при дослідженні було виявлено, що для 48 осіб (11,8 %) притаманний високий рівень мовленнєвої активності під час виконання завдання, 118 (28,9 %) – середній рівень мовленнєвої активності під час виконання завдання, а для 242 (59,3 %) притаманний низький рівень мовленнєвої активності під час виконання завдання.

Водночас, поміж дітей з нормальним мовленнєвим розвитком за емоційним ставленням до завдання виявлено такі показники: для 93 осіб (33,4 %) характерне нейтральне ставлення до завдання, 172 дітей (61,8 %) демонстрували позитивне ставлення до завдання, і всього 13 осіб (4,8 %) показали негативне ставлення до завдання, що виконувалось.

При виконанні завдань всього 11 дошкільників (3,9 %) використовують переважно немовленнєві засоби для взаємодії (погляд, вказівний жест), 213 (76,5 %) використовують мовленнєві (словесні) засоби для взаємодії (пояснення, запитання), а також 54 осіб (19,6 %) рівною мірою поєднують мовленнєві та немовленнєві засоби для взаємодії.

Таким чином, діти старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення характеризуються нейтральним ставленням до спільної діяльності з комунікативним партнером і низьким рівнем мовленнєвої активності. Їм властиве недостатнє використання у спільній діяльності з партнером прогностичних, організаторських інтерактивних комунікативних вмінь, умінь контролю і самоконтролю, а також недостатня

ініціативність та активність, негативізм. На нашу думку, низька мовленнєва активність у поєднанні з обмеженим використанням інтерактивних комунікативних вмінь зумовлює труднощі у спілкуванні операційного характеру і перешкоджає досягненню мети спільної діяльності. На особливу увагу заслуговує той факт, що більше третини дітей старшого дошкільного віку не використовують мовленнєві засоби у процесі спільної діяльності і вкрай бідно застосовують предметно-дійові. Поміж невербальних засобів використовують переважно вказівний жест, не виражають ставлення до комунікативної ситуації мімікою, голосом.

Узагальнення експериментальних даних, отриманих у процесі другого етапу емпіричного дослідження, дозволяє констатувати недостатню сформованість перцептивних, інтерактивних, інформаційно-комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення первинного ґенезу. Водночас, дані різняться залежно від їх виду. Виявлено дещо вищі рівні сформованості перцептивних і нижчі – інтерактивних комунікативних вмінь у дітей означеної категорії. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує той факт, що стан інформаційно-комунікативних вмінь кращий, ніж інтерактивних, хоча саме вони безпосередньо пов’язані з мовленням, мовленнєвим недорозвитком первинного ґенезу.

Виявлений стан комунікативних вмінь є недостатнім для ефективного спілкування з навколишніми і свідчить про дефіцитарність та часткову затримку у розвитку всіх засобів спілкування: мовленнєвих, експресивно-мімічних, предметно-дійових. У різних видах діяльності діти досліджуваної групи демонструють низьку ініціативність та пасивність, недостатню експресивність та рівні мовленнєвого супроводу.

Внаслідок специфіки оволодіння комунікативними вміннями в різних комунікативних ситуаціях більшій половині дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення властиві труднощі:

- у повідомленні та аргументуванні власної думки;
- розумінні емоційних станів інших;
- інтерпретації та прогнозуванні комунікативної поведінки,
- оцінюванні віддалених наслідків комунікативної взаємодії;
- у співвіднесенні власних комунікативних можливостей з урахуванням умов комунікативної ситуації;
- у контролі та самоконтролі в спільній діяльності;
- зміні способів взаємодії з комунікативним партнером тощо.

Описане означає недостатнє оволодіння комунікативними вміннями та засобами дітьми старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, дає підстави для констатування у них операційних й рефлексивних комунікативних труднощів, що в цілому свідчить про своєрідний стан розвитку їхньої комунікативної діяльності, який не відповідає умовам нормального онтогенезу.

4.4. **Комунікативний арсенал особистості дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, як чинник ефективності їхньої комунікативної діяльності**

Теоретичний аналіз психологічної літератури дозволив виділити у наукових дослідженнях особистості та спілкування поняття «комунікативний потенціал особистості», який означає наявність у індивіда певних особистісних комунікативних якостей, які характеризують його можливості у здійсненні комунікативної діяльності, створюють актуальну і потенційну зони їх застосування.

З огляду на зазначене, третій етап емпіричного дослідження був спрямований на вивчення стану сформованості тих комунікативних

особистісних рис, які складають підґрунтя комунікативного арсеналу особистості дитини старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Першою методикою, яка дозволила уточнити *стан комунікативних рис особистості* старших дошкільників із системними порушеннями мовлення, стала анкета комунікативних рис Р. С. Немова.

Кількісний аналіз експериментальних даних, отриманих у результаті анкетування, дозволив встановити незначні відмінності за середнім статистичним всіх комунікативних якостей – 6,19 у дітей із СПМ та 6,30 у однолітків з НМР (див. *Табл. 4.7*). Тобто, середні показники у стані сформованості комунікативних рис особистості дітей обох груп не виявили суттєвої різниці.

Відповідно до кількісних результатів, було з'ясовано, що найкраще діти СПМ вміють дружити і без конфліктів гратись з іншими дітьми (m = 8,27), характеризуються низьким рівнем агресивності (m = 4,33), водночас, демонструють недостатні організаторські здібності (m = 4,08) та невпевненість у собі (m = 4,88). У дітей із НМР виявлено подібну тенденцію у взаєминах з дітьми (m = 9,16) та станом організаторських здібностей (m = 4,6), однак дещо інші провідні комунікативні якості: ввічливість (m=7,55), впевненість у собі (m=7,37), емпатію (m=7,30), альтруїзм (m=7,25); найменш вираженою у них є агресивність (m=4,15).

Таблиця 4.7.

Середні показники комунікативних рис особистості старших дошкільників із СПМ та НМР

Особистісні риси	**СПМ**		**НМР**	
	Середнє арифметичне	Показники стандартн. відхилення	Середнє арифметичне	Показники стандартн. відхилення
комунікабельність	19,54	5,79	22,15	4,71
організаторські здібності	4,08	2,4	4,60	2,14

взаємовідносини з іншими дітьми	8,27	2,46	9,16	1,87
альтруїзм	6,75	2,46	7,25	2,50
емпатія	6,07	2,45	7,30	2,50
агресивність	4,33	2,51	4,15	2,22
безпорадність	5,71	2,65	4,79	1,46
образливість	6,06	2,92	5,80	2,03
справедливість	6,24	2,88	6,91	2,63
правдивість	6,34	2,42	6,94	2,66
ввічливість	6,74	2,57	7,55	2,51
слухняність	5,55	1,83	6,37	2,24
самостійність	6,57	2,51	7,01	2,46
наполегливість	5,77	2,75	6,56	2,62
працелюбство	5,57	2,78	6,50	2,52
впевненість в собі	4,88	2,60	7,37	2,65

За допомогою t-критерію Стьюдента була встановлена статистично значима різниця у показниках таких якостей дітей із НМР та СПМ: комунікабельність, ввічливість, наполегливість, працелюбство.

З метою з’ясування якісних особливостей досліджуваних комунікативних рис було застосовано факторний аналіз отриманих експериментальних даних. Факторний аналіз результатів анкети дозволив розкрити взаємозв’язки між представленими рисами у структурі особистісного комунікативного потенціалу (див. Додаток М).

Виділені фактори дозволяють розкрити структуру особистісних властивостей, їх пріоритетність. До першого, найбільш значимого фактора, ввійшли риси, які дозволяють дитині з системними порушеннями мовлення організувати та реалізувати діяльність: наполегливість, самостійність, впевненість у собі та працелюбство. До другого фактора ввійшли риси, які розкривають особливості побуди взаємовідносин з іншими дітьми: правдивість та ввічливість. Також діти розуміють, що агресивність стає на заваді. Третій фактор об’єднав у себе риси, які пов’язані з відчуттям безпорадності. Так, образливість дитини та її почуття справедливості зумовлюють це відчуття. Четвертий фактор розкриває взаємозв’язок емпатії та комунікабельності. І

п’ятий – демонструє, що альтруїзм швидше всього можна діагностувати у слухняної дитини, і що слухняна дитина найімовірніше є альтруїстом.

Водночас, у дітей із НМР виявлені інші взаємозв’язки у структурі особистісного комунікативного потенціалу: між комунікабельністю, впевненістю у собі та організаторськими здібностями (фактор1); альтруїзмом, правдивістю, працелюбством (фактор 2); наполегливістю і самостійністю (фактор 3), образливістю та слухняністю (фактор 4); емпатією та ввічливістю (фактор 5); взаємодією з іншими дітьми та зниженням почуття безпорадності (фактор 6). Детальніше результати факторного аналізу представлені у Додатку М. 2.

Таким чином, факторний аналіз дозволив констатувати якісно різні тенденції у стані розвитку комунікативних рис особистості дітей із СПМ та НМР. Комунікабельність у перших пов’язана насамперед, з емпатією, а їх організаторські здібності реалізуються завдяки самостійності, впевненості і наполегливості. Водночас, дітям із НМР властиві взаємозв’язки між комунікабельністю, впевненістю у собі та організаторськими здібностями. На нашу думку, такі результати засвідчують провідну роль емоцій, емпатії у становленні комунікативного потенціалу дитини з системними порушеннями мовлення та адекватної самооцінки та організаторських здібностей – у його структурі дітей із нормальним мовленнєвим розвитком.

За результатами анкетування з’ясовано, що у дітей старшого дошкільного віку змістові характеристики комунікативного арсеналу різняться від їх стану в одноліток з НМР.

Аналіз і узагальнення експериментальних даних, отриманих у результаті застосування анкетування, дозволив підтвердити висновки про недостатність емпатії, організаторських здібностей, впевненості в собі, самостійності і наполегливості дітей із системними порушеннями мовлення. Означені риси є важливими для успішного спілкування, а їх недостатня сформованість може бути причиною операційних комунікативних труднощів і порушень діяльності

спілкування. Водночас, сформованість у переважної більшості старших дошкільників із системними порушеннями мовлення спрямованості на взаємодію з людиною, засвідчує їхнє прагнення до спілкування, наявність мотивації афіліації, адекватні ціннісно-мотиваційні установки, які забезпечують активність у спільній діяльності, спілкування з навколишніми людьми.

Методика «Особистісний профіль дитини» дала можливість розширити уявлення про стан особистісних рис у дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, які складають їх комунікативний арсенал особистості. З її допомогою було діагностовано такі полярні особистісні риси: агресивність – миролюбство, тривожність – спокійність, конформізм – лідерство, відстороненість – залучення, стереотипність – креативність, індивідуалізм – співробітництво, ригідність – гнучкість.

Узагальнені результати методики «Особистісний профіль дитини» дозволили визначити середньостатистичний портрет старшого дошкільника з системними порушеннями мовлення. З'ясовано, що для більшості з цих дітей характерні такі риси: миролюбство, спокійність, конформізм, залученість до колективної діяльності, ситуативні прояви креативності, прагнення до співробітництва, недостатня гнучкість у взаємодії з навколишніми (див. Рис. 4.6).

Частотний аналіз показників дозволив констатувати, що поміж дітей системними порушеннями мовлення найбільше таких, які відчувають беззахисність по відношенню до інших, майже однакова кількість дітей, які спокійні та проявляють емоційну байдужість, що, відповідно, може бути причиною труднощів у спілкуванні.

Отримані результати свідчать, що поміж дітей із системними порушеннями мовлення за шкалою агресивність-миролюбство, найбільше, а саме – 162 представників (39,7 %) переживають беззахисність, їм притаманно миролюбство. Чисельна група – 118 (28,9 %) дітей є схильними до владнання

конфліктних ситуацій, демонструють миролюбство. 53 (13 %) дітей демонструють ситуативну агресивність захисного характеру. І 75 (18,4 %) досліджуваних застосовують агресивні чи залякувальні дії щодо інших.

Що ж стосується тривожності, то найбільша кількість дітей 123 (30,1 %) демонструють гіперспокійність, що відображає емоційну байдужість, низьку експресивність, що може бути причиною труднощів у спілкуванні. Проте, досить вагома кількість дітей – 115 (28,2 %) є впевненими у собі, спокійними. Для 75 (18,4 %) притаманною є підвищена тривожність, що також викликає труднощі у спілкуванні.

Аналіз шкали «конформізм – лідерство» розкриває, що поведінка переважної більшості дітей із системними порушеннями мовлення – 195 (47,6 %) – залежна від думки навколишніх, проявляється тенденція до підкорення та потреба у піклуванні, нездатність виражати власну думку, легкість відмови від власних бажань. Їм властивий конформізм.

Діагностика властивості «відстороненість – залученість» виявила, що для більшості досліджуваних – 132 дітей (32,3 %) із вираженістю 7–8 балів та 126 (31 %) – з показниками 9–10 балів, характерна залученість до колективних видів діяльності, прагнення брати участь у всьому, швидке підхоплення ідей та прагнення багато чого робити самостійно. Проте, ті з них (31 %), що набрали 9–10 балів проявляють гіперзалученість у діяльність, що утруднює рефлексію, знижує адекватність комунікативних проявів дитини.

Шкала «стереотипність – креативність» відображає специфіку перебігу у дитини із СПМ творчих процесів. Для більшості з них – 132 (32,3 %) властиве домінування у діяльності та спілкуванні стереотипних одноманітних дій, фраз, поведінкових манер. Проте, у діяльності та спілкуванні досить великої кількості – 130 дітей (31,8 %) креативність проявляється ситуативно, залежно від настрою, соціометричного статусу дитини в групі, емоційної близькості з комунікативним партнером.

126 старших дошкільників із системними порушеннями мовлення (30,9 %) – ті, хто отримали за цією шкалою 7–8 балів, демонструють прагнення до співробітництва, сумісної діяльності, продуктивну міжособистісну взаємодію в мікрогрупі знайомих ровесників. 73 (17,9 %) дітям досліджуваної групи властиве прагнення до співробітництва, навіть з малознайомими однолітками. 112 (27,4 %) представникам означеної групи властива схильність до індивідуалізму.

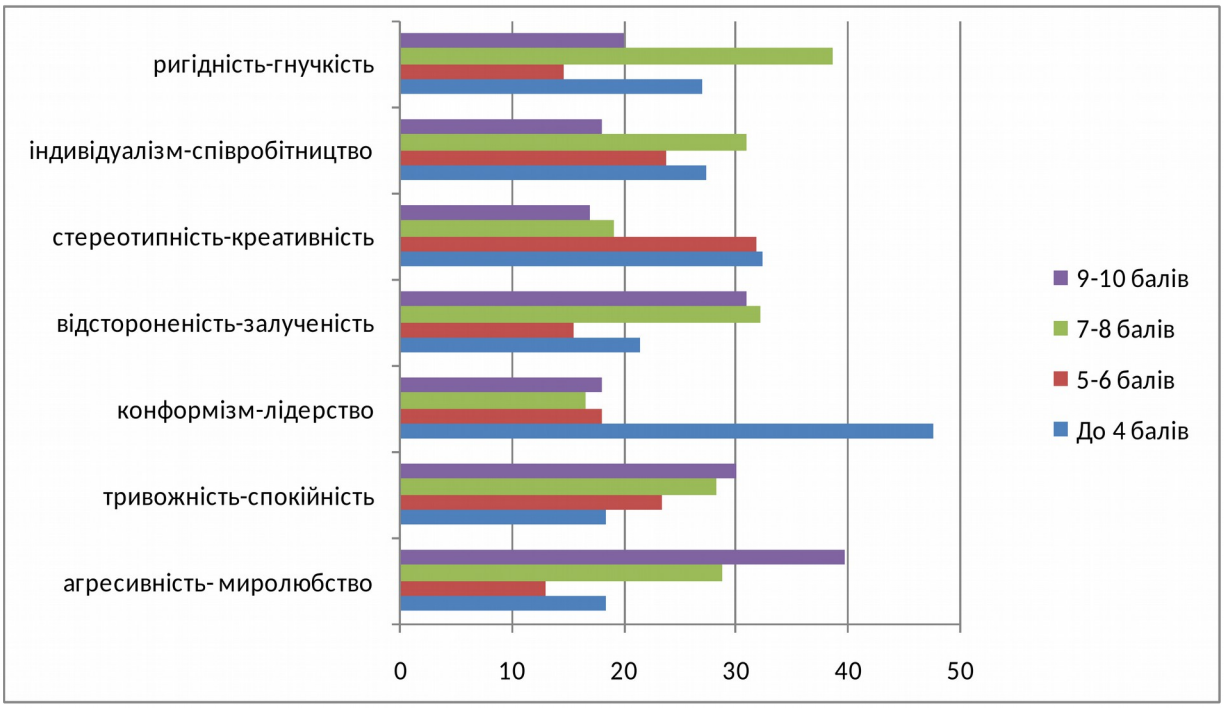


Рис. 4.6. Особистісний профіль дитини з СПМ.

158 дітей старшого дошкільного віку з СПМ (38,7 %), ті, хто отримали 7–8 балів за шкалою, проявляють достатню гнучкість і адаптацію до змінених

умов, здатність переносити на нову ситуацію набутий раніше досвід. Такі ж риси характерні для тих дітей, які набрали 9–10 балів – 81 (19,0 %).

Таким чином, особистісний профіль дитини старшого дошкільного віку характеризується домінуванням таких рис: миролюбство, спокійність, емоційна байдужість, низькі лідерські якості, конформізм, залученість до колективної діяльності та прагнення до співробітництва, стереотипність, ситуативна креативність та гнучкість.

Водночас, старшим дошкільникам із НМР властива більша вираженість таких особистісних рис: миролюбство, спокійність і врівноваженість, лідерські якості, залученість до колективних видів діяльності, прагнення до співробітництва, креативність і гнучкість у процесі взаємодії. Результати частотного аналізу за шкалами особистісного профілю старших дошкільників із НМР представлено у додатку Н.2.

З метою встановлення статистично значимої різниці між оцінками за методикою «Особистісний профіль дитини», було використано t-критерій Стьюдента для залежних вибірок. Задля забезпечення рівномірності вибірок ми випадковим, рандомізованим чином із загальної вибірки підібрали приблизно однакову кількість дітей із СПМ та НМР (зокрема, 101 та 112 осіб).

Порівняльний аналіз особистісного профілю дитини з СПМ та НМР засвідчив відмінності. Статично значима різниця між особистісними рисами дітей цих груп виявлено за шкалами «конформізм – лідерство», «стереотипність – креативність», «індивідуалізм – співробітництво» «відстороненість – залученість» (див. *Табл. 4.8*).

Таблиця 4.8

Статично значима різниця між особистісними рисами

дітей із СПМ та НМР

Властивості	Середнє арифметичне групи дітей із	Середнє арифметичне групи дітей із	Статистична значимість різниці

	СПМ	НМР	
Конформізм-лідерство	4,97	6,5	0,000
Відстороненість-залученість	6,78	7,4	0,028
Стереотипність-креативність	5,96	6,67	0,015
Індивідуалізм-співробітництво	6,26	7,25	0,000

Отже, порівняння середніх арифметичних двох груп за допомогою t-критерію Стьюдента виявив, що загалом для дітей із СПМ є характерним нижчий рівень лідерства, залученості, креативності та співробітництва. На відміну від дітей із НМР, дітям з мовленнєвими порушеннями властиві конформізм, менша залученість до колективної діяльності, стереотипність та менше прагнення до співробітництва з навколишніми. Таким чином, можна констатувати, що діти з НМР більше виражають прагнення до сумісної діяльності, міжособистісної взаємодії, у їхній поведінці переважають нестандартні моделі поведінки, індивідуально забарвлені судження, здатність вирішувати завдання нестандартно. Для дітей із СПМ характерні труднощі у зміні звичних способів взаємодії з однолітками, засвоєнні нових ідей і правил, в ініціюванні спілкування та інших видів діяльності, самостійності у них тощо.

Оскільки виділені в профілі провідні особистісні якості дітей із СПМ є важливими у спілкуванні з однолітками та дорослими, можна припустити, що їхня недостатня сформованість зумовлює у дітей із СПМ базові комунікативні труднощі. Водночас, загальне прагнення до колективної діяльності та співробітництва свідчить про мотивацію афіліації цих дітей – бажання бути поміж людей, а недостатня ініціативність перешкоджає її реалізації.

Наступними у третьому етапі емпіричного дослідження були використані проективні методики, які дозволили, оминаючи бар’єри у взаємодії та самовираженні дітей із системними порушеннями мовлення, поглянути на їх особистісну сферу їхніми ж очима. Особистісні риси, які було досліджено за

допомогою методики «*Будинок – дерево – людина*» (далі – БДЛ), ми вивчали, узагальнивши кількісні показники за кожним симптомокомплексом.

Аналіз середніх арифметичних вираження симптомокомплексів дозволяє констатувати, що найхарактернішими для дітей із системними порушеннями мовлення є риси, пов'язані тривожністю (сер. знач. 3,73), незахищеністю (сер. знач. 3,02) та переживанням труднощів у спілкуванні (сер. знач. 3,09). Усі з означених якостей, перешкоджають вільному та довірливому спілкуванню з навколишніми, зумовлюють комунікативні труднощі входження в контакт і його розвитку. Найменш вираженими є депресивність (сер. знач. 0,23), почуття власної неповноцінності (сер. знач. 0,59) та недовіра до себе (сер. знач. 1,24) (Рис. 4.7).

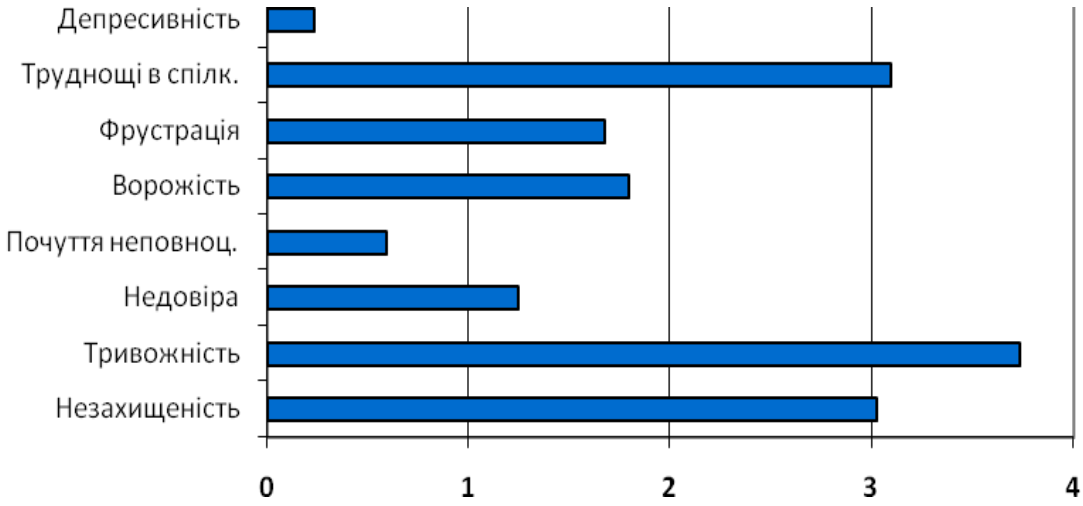


Рис. 4.7.Особистісні симптомокомплекси дітей із СПМ.

Дані щодо тривожності та почуття неповноцінності дошкільників із СПМ не збігаються з попередніми експериментальними даними методик. Наприклад, в особистісному профілі цих дітей виявлено низький ступінь вираженості тривожності, а аналіз даних анкети «Що заважає спілкуванню дитини?» засвідчив їх занижену самооцінку. На нашу думку, ці дані різняться, оскільки результати зазначених методик було отримано з відповідей батьків і педагогів, що може означати неадекватне сприймання зазначених особистісних рис дітей дорослими. Однак це припущення потребує подальшого експериментального вивчення.

Аналіз симптомокомплексів, виявлених у дітей старшого дошкільного віку з НМР, дозволяє виділити такі їх провідні види: ворожість (сер. знач.1,27), тривожність (сер. знач. 1,24), труднощі у спілкуванні (сер. знач. 1,12), фрустрація (конфліктність, почуття незадоволення) – сер. знач. 1,03. Найменше вираженою є депресивність (сер. знач.0,4).

Порівняльний аналіз отриманих експериментальних даних засвідчує кількісні і якісні відмінності виявлених симптомокомплексів дітей із СПМ та НМР. Середні значення провідних симптомокомплексів у дошкільників із СПМ > 3, а в дітей із НМР > 1. Це означає, що у перших із означених груп дітей вираженішими є всі симптомокомплекси, окрім депресивності та почуття неповноцінності.

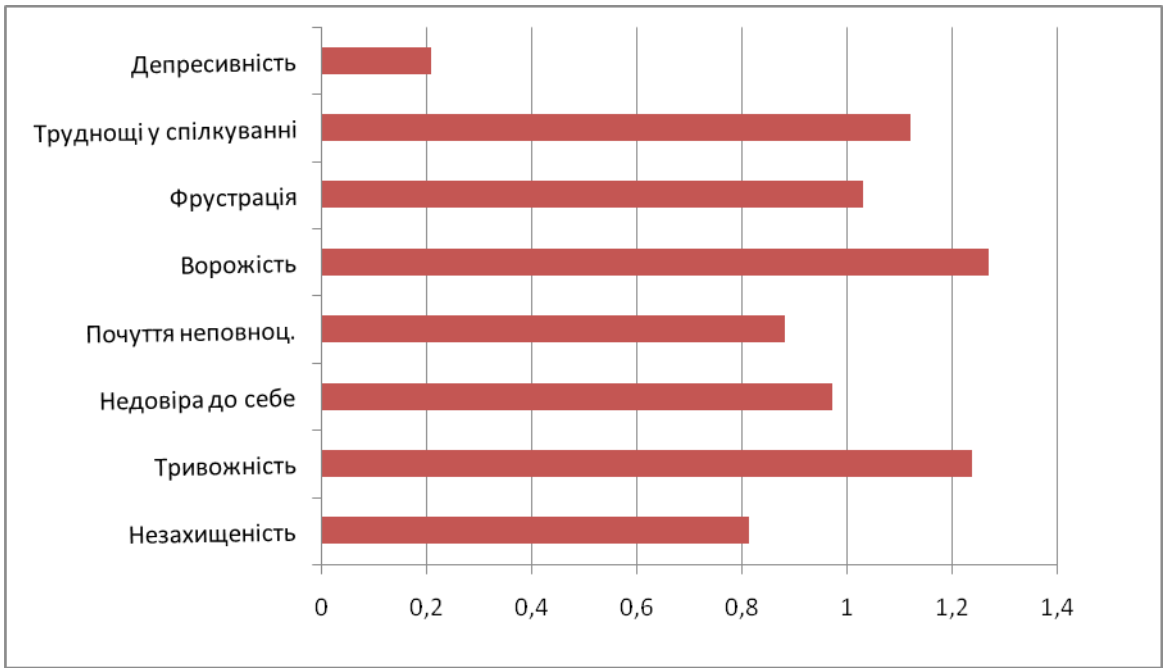


Рис. 4. 8. Особистісні симптомокомплекси дітей із НМР.

Порівняльний аналіз отриманих експериментальних даних засвідчує кількісні і якісні відмінності виявлених симптомокомплексів дітей із СПМ та НМР. Середні значення провідних симптомокомплексів у дошкільників із СПМ > 3, а в дітей із НМР > 1. Це означає, що у перших із означених груп дітей вираженішими є всі симптомокомплекси, окрім депресивності та почуття неповноцінності.

Якісні особливості особистісних симптомокомплексів засвідчують схожі тенденції у дітей обох груп у стані тривожності та переживання труднощів у спілкуванні, хоча ступінь вираженості обох виявлено вищим у дошкільників із системними порушеннями мовлення. Водночас, почуття незахищеності є домінантним тільки для досліджуваних з СПМ, а ворожості – для дошкільників із НМР. Вираженість почуття незахищеності може бути взаємопов′язана з тривожністю цих дітей, а високі показники ворожості дошкільників із НМР, на нашу думку, пояснюється переживанням фрустрації, незадоволеності, конфліктності.

Таким чином, отримані експериментальні дані засвідчили більшу вираженість усіх особистісних симптомокомплексів, окрім депресивності та неповноцінності, у старших дошкільників із СПМ. Зазначене свідчить про їхнє недостатнє емоційно-особистісне благополуччя. Домінування почуттів тривожності, незахищеності та труднощів у спілкуванні може призводити до комунікативних труднощів базового рівня, пов’язаними з входженням в комунікативний контакт.

Однак початок комунікативної діяльності передбачає не тільки наявність певних особистісних рис у індивіда (впевненості, врівноваженості), а, насамперед, мотивації до спілкування та достатньої ініціативності. Недостатню ініціативність дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, зокрема в комунікативній діяльності, було виявлено за результатами більшості описаних вище методик.

Наявність ділової мотивації до спілкування засвідчили дані спостереження. Сформованість мотивації афіліації виявлено за результатами аналізу даних Анкети комунікативних якостей Р. С. Немова та в «Особистісному профілі». Однак, комунікативна спрямованість, як показник комунікативної мотивації та особистісно значущої риси, об′єктом нашого дослідження не була.

У зв′язку з означеним, у подальшому дослідженні комунікативних рис особистості, з метою уточнення *стану комунікативної спрямованості* дітей

старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, яку більшість вчених вважають центральним компонентом комунікативного потенціалу особистості (О. О. Бодальов, М. І. Лісіна, С. Д. Максименко, Р. О. Максимова, В. М. Погольша, Г. Г. Самохвалова та інші)було використано проективну методику «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій».

Результати проективного домальовування засвідчили домінування тематики, пов′язаної з предметами. Кількість рисунків, виконаних у вигляді предметів чи неживих об′єктів у всіх трьох прикладах найбільша у дітей означеної групи (див. Дод. О). Це свідчить про недостатню їх комунікативну спрямованість, зацікавленість у більшій мірі світом неживих об′єктів.

Дані, щодо домальовування людей, тварин, нерівномірні і свідчать про їх поодиноке представлення поміж дитячих малюнків. В усіх трьох випадках зазначена тематика представлена в рисунках не більш 2 % дітей. Водночас, по одному зображенню людини, обличчя, тварини чи сюжету з людьми представлено у більшої кількості дітей. Було відзначено, що вагома частина дитячих малюнків містила по одному зображенню неживих об′єктів, а двох – зі світу людей, тварин. Характер такого домальовування свідчить про комунікативну спрямованість цих дітей, про наявність інтересу до людей і сфери взаємодії з ними. Більше деталей домальовування представлено у додатку О.

Узагальнення зазначених даних дало підстави для констатації комунікативної спрямованості у 211 (51,7 %) дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Отже, цим дітям властиве прагнення до взаємодії з іншими людьми, що пов'язано з виникненням потреби у спілкуванні, з бажанням бути успішним у такій взаємодії. Ці дані збігаються з попередніми висновками про прагнення старших дошкільників із СПМ до взаємодії з навколишніми, бажання бути поміж людей.

Дані щодо домальовування дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком свідчать про якісно інші характеристики зображень і більшу представленість

тематики, пов′язаної з живими об′єктами. На підставі цих даних було визначено комунікативну спрямованість 231 (82,1 %) старших дошкільників із НМР. Результати дітей із НМР представлено у Додатку О.

Порівняльний аналіз особливостей малюнків за методикою «Домальовування: світ речей – світ людей та емоцій» виявив, що існує статистично значима різниця між групами СПМ та НМР за особливостями домальовування. Для вирішення цієї задачі було використано таблиці сполучення та показник χ^2 Пірсона. Існує статистично значима різниця щодо домальовування тематики, яка належить до комунікативної спрямованості дитини на живі об’єкти (статистично значима різниця становить p=0,000).

Застосування χ^2 Пірсона виявило наявність статистично значимої відмінності у розподілі відповідей за шкалами: фігура не домальована (p=0,000), зображений предмет (p=0,000), зображене людське обличчя (0,000) та зображена людина (0,001). За іншими шкалами не виявлено статистично значимої відмінності у результатах.

Таким чином, діти із СПМ та НМР відрізняються за станом комунікативної спрямованості, яка є вихідною у мотиваційній складовій діяльності спілкування. Водночас, для переважної більшості старших дошкільників із СПМ (57,1 %) достатня спрямованість на спілкування з навколишніми означає їхню мотивацію до спілкування, бажання бути серед людей, про що йшлося у попередніх висновках. Водночас, виявлення третини поміж дітей із СПМ таких, у яких комунікативна спрямованість недостатня, означає необхідність організації спеціальної психокорекційної роботи з формування комунікативної потреби, збагачення мотиваційних засад спілкування.

На підставі узагальнення отриманих експериментальних даних було встановлено, що комунікативний арсенал особистості дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку характеризується домінуванням таких рис: спрямованість на взаємодію з людьми, прагненням до колективної діяльності, конформністю, комунікативною стереотипністю та

ригідністю, образливістю. Водночас, з’ясовано, що недостатньо розвинутими є такі комунікативні якості особистості: емпатія, впевненість у собі, організаторські здібності, самостійність і наполегливість. Для третини з них властива недостатня комунікативна спрямованість, що характеризує недостатню мотивацію до спілкування. Такий стан сформованості комунікативних рис, на нашу думку, зумовлює комунікативні труднощі базового і операційного рівнів, негативно позначається на реалізації усієї структури комунікативної діяльності.

4.5. Типологія комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку

Узагальнення даних експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей із СПМ старшого дошкільного віку дало підстави для розробки її типології. У результаті застосування кластерного аналізу було виділено 6 типів комунікативної діяльності досліджуваних дітей старшого дошкільного віку. Критеріями для виділення типів були базові показники виконання завдань методик представлених у *Табл.* 4.9, а саме: стан комунікативної мотивації та ініціативності, сформованість компонентів структури досліджуваної діяльності, особливості інформаційних, перцептивних комунікативних умінь та предметно-дійових, експресивно-мімічних й мовленнєвих засобів; стан комунікативної спрямованості та найпоширеніших комунікативних труднощів у дітей із СПМ.

Таблиця.4.9.

Кластерний аналіз результатів експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей із СПМ

Кінцеві центри кластерів						
	Кластер					
	1	2	3	4	5	6
Що заважає у спілкуванні	5,17	5,79	24,28	12,74	5,92	15,14
Заверши історію	8,98	8,09	7,89	8,92	6,56	6,99
Маски	5,14	5,20	4,94	4,62	5,15	4,77
Бесіда	6,48	5,45	5,50	5,67	4,51	4,87
Розповідь	10,78	9,54	8,44	10,59	6,49	7,00
Світ людей – світ речей – світ емоцій	3,00	2,93	3,33	3,00	2,90	2,77
Емоційні обличчя	6,10	4,48	4,89	6,31	4,07	4,01
Спостереження	31,62	16,21	16,94	29,03	11,57	13,72

1. ***Активно-продуктивний***.

Типовими характеристиками є високий рівень комунікативної ініціативності та спрямованості; сформованість структурних компонентів комунікативної діяльності, її стійкість і результативність; висока мовленнєва

активність в комунікативній діяльності; сформованість ділових та позаситуативних мотивів спілкування; низький рівень комунікативних труднощів і бар'єрів у спілкуванні з навколишніми. Властивий тільки дітям із НМР: 158 особам (56,8 %).

Ці діти вміють прогнозувати наслідки власної комунікативної поведінки та інших людей. Здатні передбачати майбутні вчинки людей, ґрунтуючись на аналізі реальних ситуацій спілкування (з однолітками та дорослими), передбачати події, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників спілкування. Вони добре орієнтуються в невербальних реакціях учасників взаємодії, моделях, правилах спілкування та поведінки.

Соціальна перцепція характеризується, в цілому, адекватним розумінням емоційних станів; достатнім впізнаванням базових емоцій та недостатнім диференціюванням емоційних проявів (відтінків емоцій); інертністю у сприйманні емоційного стану.

За станом інформаційно-комунікативних умінь та мовленнєвих засобів демонструють достатнє оволодіння і монологічними, і діалогічними їх видами. Вони вміють ініціювати і задавати запитання; відповідати на них у відповідності з почутою відповіддю; здатні погоджуватися або заперечувати; володіють етичними мовними нормами; спроможні вступати в розмову, підтримувати її, завершувати. У процесі складання монологічної розповіді часто потребують допомоги дорослого, зразка, водночас, демонструють достатнє використання невербальних експресивних засобів комунікативної діяльності у процесі монологу.

Комунікативна діяльність характеризується повноцінною структурною організацією, достатньою мотивацією до спілкування з домінуванням позаситуативної. Дітям властива комунікативна спрямованість на іншого, ініціативність, мовленнєва активність.

Слід відзначити, що описаний тип комунікативної діяльності виявлено тільки у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком.

2. ***Експресивно-прогностичний тип.***

Типовими характеристиками є високий рівень експресивності в комунікативній діяльності (переважно – у вільній), прогнозування її результатів та комунікативної поведінки інших, а також – низький рівень комунікативних труднощів і бар'єрів у спілкуванні з навколишніми. Властивий 108 дітям (26,4 %) із СПМ і тільки 8 (2,9 %) із НМР.

Ці діти вміють передбачати поведінку та вчинки людей, здійснюючи аналіз різних ситуацій спілкування, розуміючи почуття, наміри комунікативних партнерів. Вони добре орієнтуються у невербальних реакціях учасників взаємодії, правилах спілкування і поведінки.

За станом перцептивних комунікативних умінь демонструють достатню здатність до впізнавання базових емоцій; недостатній – у розумінні та диференціюванні відтінків емоційних станів, застрягання у їх сприйманні; водночас – недостатність володіння словником емоцій.

Стан сформованості інформаційно-комунікативних вмінь нижчий, ніж перцептивних. Дитина цього типу на недостатньому рівні володіє вмінням ставити запитання, відповідати на них у відповідності з почутою відповіддю; відповідає коротко; не завжди висловлює згоду чи заперечення; не в усіх ситуаціях володіє етичними мовними нормами. Виявлено недостатній стан сформованості комунікативної ініціативності та спрямованості; оволодіння вербальними засобами комунікативної діяльності (монологічними); бідністю невербальних експресивних засобів у процесі розповіді; недостатню самостійність у складанні монологічної розповіді.

Загалом, комунікативна діяльність характеризується цілісною структурною організацією з недостатністю контрольно-регулятивного етапу та домінуванням пасивної позиції, достатньою мовленнєвою активністю та експресивністю в комунікативній діяльності, домінуванням ділових мотивів спілкування на фоні наявної позаситуативної.

3. ***Структурно-дефіцитарний тип.***

Характеризується недостатньою стійкістю та фрагментарністю структурних компонентів комунікативної діяльності; частими проявами комунікативних труднощів, зумовленими специфічними особистісними рисами; низькою комунікативною ініціативністю та спрямованістю. Властивий 33 дітям (8,1 %) із СПМ і тільки 6 (2,1 %) із НМР.

Ці діти загалом здатні до прогнозування комунікативної поведінки інших людей. Вони, в цілому. успішно передбачають подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування та почуттів, намірів учасників спілкування, однак не завжди в повній мірі враховують невербальні реакції, частково орієнтуються на моделі та правила поведінки людей.

За станом інформаційно-комунікативних умінь виявлено, що дитина цього типу недостатньо володіє вмінням ставити запитання, відповідати на них у відповідності з почутою відповіддю; етичними мовними нормами; відповідає коротко; має труднощі при складанні монологічної розповіді; недостатньо використовує експресивні засоби у процесі її супроводу та володіє словником емоцій.

Перцептивні вміння характеризуються не високим рівнем впізнавання емоційних станів, їх диференціювання як за зображеннями, так і за назвою; інертністю та застряганням у процесі сприймання емоцій інших.

У вільному спілкуванні відзначається його нестійкість, труднощі у реалізації всіх структурних компонентів комунікативної діяльності, нестійкість ділової і позаситуативної мотивації, низька мовленнєва активність.

У порівнянні з іншими типами, цей характеризується найбільшою кількістю комунікативних труднощів, пов’язаними з недостатністю комунікативних рис особистості, які проявляються часто або завжди.

4. ***Особистісно-дефіцитарний тип***.

Характеризується достатнім рівнем сформованості всіх комунікативних умінь з вищим рівнем перцептивних, достатньою стійкістю комунікативної діяльності, сформованістю всіх її структурних компонентів, ефективним

комунікативним прогнозуванням; водночас – частими проявами комунікативних труднощів, зумовлених специфічними особистісними рисами. Виявлено тільки у старших дошкільників із НМР – у 106 осіб (38,2 %).

У спілкуванні з навколишніми їм часто властива образливість, плаксивість, невпевненість.

У процесі прогнозування комунікативної поведінки діти демонструють достатню сформованість вмінь передбачати наслідки поведінки інших людей з урахуванням умов різних життєвих ситуацій та почуттів, намірів учасників спілкування. Вони успішно орієнтуються в невербальних реакціях учасників взаємодії і знають моделі, правила, які регулюють спілкування та поведінку людей.

У процесі застосування інформаційно-комунікативних умінь їм властива здатність ставити запитання, відповідати коротко і поширено; погоджуватися або заперечувати в процесі діалогу, відстоювати власну думку; орієнтування на мовленнєвий етикет; уміння вступати в розмову, підтримувати її, завершувати; достатній ступінь самостійності у складанні монологічної розповіді з супроводом невербальними експресивними засобами.

За станом перцептивних комунікативних вмінь виявлено адекватність і достатнє диференціювання емоційних станів і частково – відтінків емоцій; достатність й адекватність володіння словником емоцій, гнучкість у сприйманні емоційних станів.

У вільній діяльності діти з комунікативною діяльністю даного типу помірно ініціативні та демонструють комунікативну спрямованість, характеризуються достатньою структурною організацією комунікативної діяльності та сформованістю ділової і позаситуативної мотивації до спілкування, мовленнєво активні.

5. ***Операційно-дефіцитарний тип***.

Відрізняється недостатнім комунікативним прогнозуванням, низьким рівнем сформованості перцептивних та інформаційно-комунікативних умінь,

порушенням структурної організації комунікативної діяльності. Виявлено тільки у старших дошкільників із СПМ – у 123 осіб (30,2 %).

Ці діти недостатньо розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками. Часто потрапляють в конфліктні ситуації внаслідок помилкового уявлення результатів власних дій або вчинків інших людей, погано орієнтуються в загально прийнятих нормах і правилах поведінки. Внаслідок неадекватної інтерпретації чужих намірів, неправильного розуміння результатів поведінки, спостерігається протестна, агресивна, деструктивна поведінка, відмова і непослух.

Недостатньо сформовані інформаційно-комунікативні вміння, що проявляється у труднощах формулювання запитань та відповідей, їх словесній обмеженості; недостатньому володінні етичними мовними нормами; обмеженому, лексично та граматично мовленні; нездатності самостійно складати монологічну розповідь і використовувати невербальні експресивні засоби для її забарвлення.

Діти часто помиляються у процесі впізнавання та диференціювання емоційних проявів як базових, так і відтінків емоцій, недостатньо оволодівають словником емоцій (чи правильно називає), демонструють інертність та стереотипність у перцептивних комунікативних уміннях.

Їм властивий низький рівень комунікативної ініціативності та спрямованості, несформованість основних компонентів комунікативної діяльності, низька мовленнєва активність у вільній діяльності, несформованість позаситуативних мотивів спілкування з недостатньою вираженістю ділових.

Комунікативні труднощі, пов'язані із особистісними рисами, проявляються іноді.

6. ***Пасивно- стереотипний тип.***

Характеризується частими проявами комунікативних труднощів, зумовленими особистісними рисами; низьким рівнем сформованості комунікативних умінь, порушенням структурної організації комунікативної

діяльності. Властивий тільки дітям із системними порушеннями мовлення – 144 дошкільникам (35,3 %).

Загалом діти з комунікативною діяльністю даного типу здатні передбачати наслідки поведінки у конкретній ситуації спілкування, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників спілкування, аналізу їхніх поведінкових (вербальних і невербальних) проявів.

Вони на недостатньому рівні володіють вміннями ставити та відповідати адекватно на запитання; з труднощами висловлюють згоду чи заперечення; недостатньо засвоюють етичні норми мовленнєвого спілкування; неспроможні без допомоги скласти монологічну розповідь і не використовують у її процесі невербальні експресивні засоби.

За станом перцептивних комунікативних умінь демонструють низький рівень впізнавання та диференціювання емоційних станів інших; обмежений словник емоцій, ригідність у процесі перцепції.

Їм властива несформованість комунікативної ініціативності та спрямованості, порушення структурної організації комунікативної діяльності, низька мовленнєва активність або повна відсутність мовленнєвого спілкування у вільній діяльності, несформованість позаситуативних мотивів спілкування з домінуванням ділових.

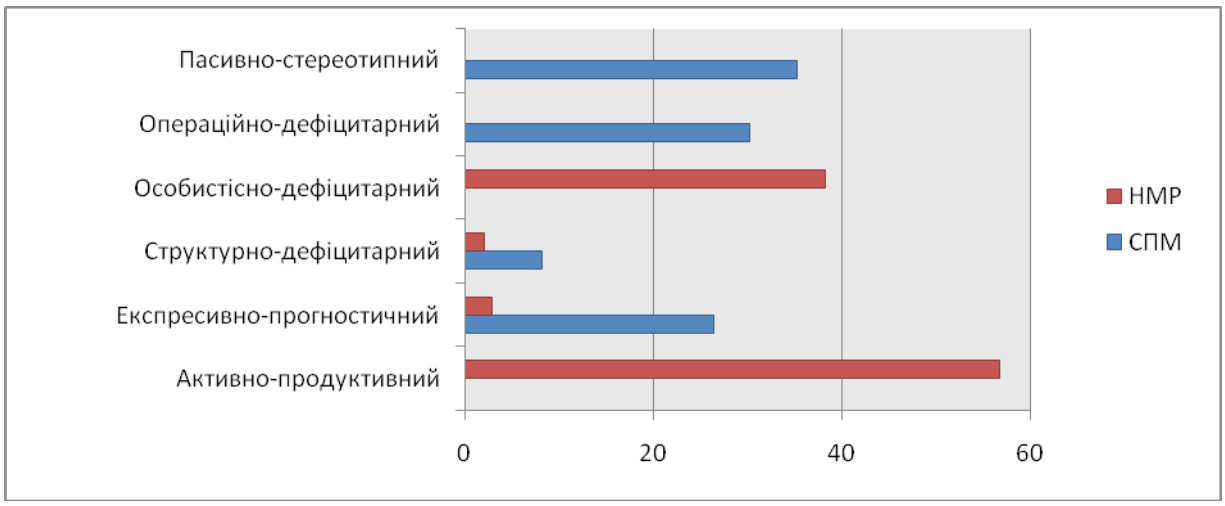


Рис. 4.9. Типологія комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з СПМ та НМР, %.

Таким чином, провідними типами комунікативної діяльності у дітей із системними порушеннями мовлення виявлено *пасивно-стереотипний* та *операційно-дефіцитарний*, які загалом характерні для 65,5 % дітей досліджуваної категорії. Обидва типи характеризуються значними комунікативними труднощами, зумовленими недостатнім станом сформованості комунікативних вмінь та комунікативних рис особистості, структури діяльності спілкування. Третім, за поширеністю поміж дітей із СПМ, типом комунікативної діяльності виявлено *експресивно-прогностичний*, який загалом, за характеристиками, найбільше наближений до вікових нормативів. Структурно-дефіцитарний тип – найменш виражений у дітей із системними порушеннями мовлення. Водночас, активно-продуктивного типу, який відповідає віковим нормативам, та особистісно-дефіцитарного, який характеризується сформованістю комунікативних умінь і структури комунікативної діяльності й незрілістю комунікативних особистісних рис, у дітей із СПМ не виявлено. Такі дані засвідчують поширеність у дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення переважно дефіцитарних типів комунікативної діяльності з різним ступенем вираженості комунікативних труднощів.

4.6. Чинники комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення

Наступним, після кількісної та якісної обробки даних емпіричного дослідження, було встановлення зв'язків та взаємовпливу між досліджуваними явищами. Реалізація поставленого завдання стала можливою завдяки застосуванню кореляційного та регресійного аналізів показників базових складових системи діагностики комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Розглянемо, передусім, кореляційні зв'язки.

Встановлено наявність наступних взаємозв'язків між показниками методики «Особистісний профіль» та методики «Як спілкується Ваша дитина».

Так, виявлені такі пропорційні кореляційні зв'язки: між достатньо вираженим прагненням до співробітництва й самостійністю дитини в сімейному оточенні (0,141), конформізмом та продуктивністю спілкування у сім'ї (0,144) та усвідомленням батьками комунікативних труднощів їхніх дітей (0,192). Обернена кореляція виявлена за тривожністю у дітей та ступенем усвідомлення батьками комунікативних труднощів їхньої дитини (-0,192).

Ці дані означають, що на вищому рівні розвинутим прагнення до співробітництва є у самостійних у побуті дітей; чим краще батьки усвідомлюють комунікативні труднощі їхніх дітей, тим нижче у них рівень тривожності та вище – конформізму. Також виявлено, що з конформною дитиною в сім'ї реалізується достатньо продуктивне спілкування з батьками.

Встановлено наявність зв'язків між показниками методики «Особистісний профіль» та методики «Будинок – дерево – людина» (БДЛ).

Пропорційну кореляцію – між ознаками тривожності за результатами обох методик (0,168), конформізмом та недовірою до себе (0,153), стереотипністю (0,140). Обернену кореляцію з показником «труднощі у спілкуванні» (БДЛ) виявлено за шкалами: агресивність (-0,148), тривожність

(-176). Встановлені зв'язки засвідчують достовірність даних про наявність тривожності поміж дітей із СПМ, а також те, що конформна дитина недостатньо довіряє власним прагненням, є невпевненою. Водночас, агресивна, небайдужа тривожна дитина характеризується меншою вираженістю комунікативних труднощів.

Між показниками «прагнення до співробітництва» та «конформність» за методикою «Особистісний профіль» виявлено зв'язки з труднощами у спілкуванні (анкета для батьків «Що заважає в спілкуванні з дитиною?»), а саме: конформізм відмічається у дітей з меншими проявами несформованості навичок спілкування (0,147), завищеною думкою про себе (0,182) і не дуже сором'язливих (-0,190). Водночас, прагнення до співробітництва не властиве сором'язливим (-0,155) і невпевненим у собі (-0,149) дітям.

Визначено наявність зв'язку між показниками методики БДЛ та опитувальника «Як спілкується Ваша дитина».

Пропорційну кореляцію встановлено між симптомокомплексами «Ворожість» і «Почуття неповноцінності» з самостійністю дитини (0,184 і 0,166 відповідно) в сімейному оточенні; обернену – між показником «Фрустрація (конфлікт)» і продуктивність спілкування у сім'ї (-0,172). Таким чином, дитина, яка вороже налаштована до навколишніх, характеризується переживанням почуття неповноцінності, а стан незадоволення, конфліктності відмічається у дошкільників, спілкування яких у сім'ї є, переважно, поверховим, недостатньо продуктивним.

Водночас, виявлено зв'язок стану незахищеності (БДЛ) з труднощами у спілкуванні в сім'ї (анкета для батьків «Що заважає в спілкуванні з дитиною?»), а саме – з образливістю (0,192); переживань власних комунікативних труднощів із прагненням до самоти (0,206); тривожності із зменшенням проявів несформованості навичок спілкування (-0,151) та плаксивості (-0,176), ворожості з войовничістю й задирливістю (0,226).

Кореляційні зв’язки встановлені між показниками анкети «Що заважає в спілкуванні з дитиною?» (далі – 1) та «Анкети комунікативних якостей» В. С. Немова (далі – 2), опитувальника «Як спілкується Ваша дитина» (далі –3).

Так, на несформованість навичок спілкування і завищену думку про себе (1) вказують батьки, які усвідомлюють комунікативні труднощі власних дітей (3) – 0,147 і 0,182 відповідно; сором’язливість констатована у дітей із недостатньо змістовним і поверховим спілкуванням в сім’ях (-0,155), батьки яких недостатньо усвідомлюють їхні комунікативні труднощі (-0,190); невпевненість у собі (1) теж пов’язана з мало продуктивним сімейним спілкуванням.

Подальший аналіз даних було здійснено з урахуванням пропорційних й обернених кореляцій між комунікативними труднощами (анкета «Що заважає в спілкуванні з дитиною?») та комунікативними рисами особистості (Анкета комунікативних якостей особистості В. С. Немова) (див. *Табл*. 4.10.)

Таблиця 4.10.

Кореляційні зв’язки між комунікативними рисами особистості та комунікативними труднощами дітей із СПМ

Комунікативні труднощі / Комунікативні риси	несформованість навичок спілкування	однолітками та рідкісне спілкування з	завищена думка про себе	негативне ставлення до інших	войовничість, задирливість	сором'язливість	невпевненість у собі	прагнення до самоти
комунікабельність								-

								0,151
взаємовідносини з іншими дітьми			-0,169		-0,238			
альтруїзм	-0,209			-0,269				
емпатія	-0,155	-0,159			-0,167			
агресивність				0,201		-0,153	-0,220	
безпорадність				0,179				
правдивість				0,220	0,168			
слухняність					-0,179			
самостійність							0,140	

Відповідно до представлених у таблиці 4.10 даних, встановлені наступні зв'язки між якостями: несформованість навичок спілкування відзначається в умовах менших показників емпатії (-0,155) та альтруїзму (-0,209); завищена думка про себе супроводжується зниженням активності у спілкуванні з дітьми (-0,169); негативне ставлення до інших властиве агресивним (0,201), правдивим (0,220) і безпорадним (0,179) дітям і супроводжується зниженням альтруїзму (-0,269); войовничість і задирливість теж характеризується правдивістю (0,168), водночас – падінням активності у спілкуванні з дітьми (-0,238), зниженням емпатії (-0,167) і слухняності (-0,179); сором'язливим і невпевненим дітям властиве зниження агресивності (-0,153 і -0,220 відповідно), зростання самостійності (0,140) у других поміж них; прагнення до самоти характеризується зниженням комунікабельності (-0,151), а часті хвороби й рідкісне спілкування з однолітками супроводжується зниженням емпатії (-0,159).

Також встановлені взаємозв'язки комунікативних рис (анкета комунікативних якостей В. С. Немова) та результатів опитування «Як спілкується ваша дитина». Комунікабельність властива дітям, спілкування яких у сім'ї є продуктивним (0,168) і батьки усвідомлюють їхні комунікативні

труднощі (0,158); водночас, організаторські здібності теж виявлені у дітей, батьки яких усвідомлюють зазначені труднощі (0,207); і агресивність відмічено у малюків, спілкування з якими в сім'ї є достатньо продуктивним і змістовно наповненим (0,170), що виключає сімейне спілкування як чинник формування зазначеної риси.

На основі подальшого кореляційного аналізу встановлено зв'язки між структурно організованою комунікативною діяльністю (далі – СОКД) дітей старшого дошкільного віку із СПМ (за результатами спостереження) та показниками анкет «Що заважає в спілкуванні з дитиною?» та комунікативних якостей В. С. Немова. Встановлені обернені кореляційні зв'язки між СОКД і такими показниками труднощів у спілкуванні як: несформованість навичок спілкування (-0,217) та прагнення до самоти (-0,549). Також виявлені пропорційні зв'язки між СОКД та комунікабельністю (0,513), організаторськими здібностями (0,386), активністю у спілкуванні з дітьми (0,378), альтруїзмом (0,507), емпатією (0,293), ввічливістю (0,476), слухняністю (0,630), самостійністю (0,530), наполегливістю (0,331), працелюбством (0,584) і впевненістю у собі (0,652). Такі дані підтвердили те, що дітям із СПМ властиві ті ж психологічні тенденції, що й особам з нормальним мовленнєвим розвитком. Описані комунікативні риси в сукупності утворюють комунікативний арсенал особистості, значущість якого для ефективної комунікативної діяльності доведена і представлена на сторінках п. 1.3. цієї роботи. Наведені результати кореляційного аналізу нашого дослідження лише підтвердили пропорційний зв'язок між комунікативним арсеналом особистості й ефективною структурно організованою комунікативною діяльністю у старших дошкільників із СПМ.

На підтвердження останньої тези наводимо приклад пропорційного зв'язку між сформованістю монологічних комунікативних умінь (методика «Розповідь») й особистісних рис (методика «Особистісний профіль»), за яким означені вміння пов'язані із спокійністю (0,211), лідерськими якостями (0,231), залученістю до колективу (0,235), креативністю (0,228).

Отже, результати кореляційного аналізу експериментальних даних емпіричного дослідження на підставі багаточисленних пропорційних зв'язків дають підстави підтвердити висновки про зв'язки між комунікативними труднощами, ефективністю структурної організації комунікативної діяльності та станом сформованості комунікативних рис особистості дітей із СПМ. Позитивні кореляції засвідчують пропорційні зв'язки між комунікабельністю, організаторськими здібностями, активністю у спілкуванні з дітьми, емпатією, ввічливістю, самостійністю, наполегливістю впевненістю у собі та реалізацією структурно організованої комунікативної діяльністю дітей означеної категорії; тривожністю, впевненістю та комформністю – зі зменшенням комунікативних труднощів. Виявлені показники дають підстави констатувати зв'язок між продуктивністю спілкування у сім'ї та сформованістю комунікативних рис особистості дитини, наявністю комунікативних труднощів у дошкільників із СПМ і станом їх усвідомлення батьками. Остання теза підтвердила виявлені протиріччя на етапі аналізу спілкування дітей досліджуваної групи в сім'ї, що означає – ті батьки, які адекватно усвідомлюють мовленнєві й комунікативні труднощі дитини відзначали в опитувальниках об'єктивні дані про причини цих труднощів і дані збігалися з результатами емпіричного вивчення КД дітей. Водночас, мами і тата, які не помічають труднощі – не оцінюють об'єктивно й їхні причини, тому дані анкетування не збігалися з результатами діагностики комунікативної діяльності їхніх малюків.

Зважаючи на те, що зазначені зв'язки встановлені між даними, отриманими в результаті емпіричного вивчення дітей та експертного опитування батьків і педагогів, описані висновки є достовірними та надійними.

Водночас, висвітлені результати дозволили встановити зв'язки між психологічними явищами, однак виявились недостатніми для виявлення взаємовпливу між досліджуваними компонентами комунікативної діяльності.

Як відомо, збільшення практичності і точності прогнозування тих чи інших психологічних характеристик передбачає розробку найбільш

прогностичних і мінімальних за кількістю змінних діагностичних методик у вигляді єдиного алгоритму.

Необхідною умовою для вирішення поставленого завдання є використання сучасних методів статистики, що дозволяє виявити мінімальну кількість інформативних показників, які у різних поєднаннях можуть досягати максимальної можливої точності прогнозу. Зазвичай, з цією метою використовують регресійний вид аналізу, який дозволяє встановити чинники, які найбільше впливають на формування певних характеристик.

У зв'язки з означеним було здійснено регресійний аналіз отриманих експериментальних даних, метою якого було виявити чинники, які найбільше впливають на підвищення комунікативної ініціативності та спрямованості і сформованість структурних компонентів комунікативної діяльності, комунікативних особистісних рис зокрема.

Ми використали регресійний аналіз, що ґрунтується на лінійній багатовимірній функції, котра має вигляд: $Y = K + a_1x_1 + \ldots + a_ix_i$, де Y – діагностичний критерій; $a_1,\ldots a_i$ – коефіцієнти регресійної функції; $x_1,\ldots x_i$ – значення тестових показників; К – константа.

Множинний регресійний аналіз здійснив пріоритетне ранжування психологічних особливостей, що мають найбільший вплив на комунікативну ініціативність та спрямованість і сформованість структурних компонентів комунікативної діяльності.

Отже регресійна функція прогнозу комунікативної ініціативності (далі – КІ) на основі особистісних рис за методикою «Особистісний профіль» (*Формула 4.1):*

Формула 4.1

$$КІ = 4{,}622 - 0{,}182 \text{ спокійність} + 0{,}149 \text{ креативність} + \\ + 0{,}188 \text{ прагнення до співробітництва}$$

Представлена формула *4.1*. демонструє, що найбільшого значення для комунікативної ініціативності мають такі особистісні риси: прагнення до

співробітництва та креативність, а от спокійність, навпаки, стає на заваді розвитку цієї комунікативної властивості. Прагнення до співробітництва, по суті, означає й комунікабельність дитини; креативність засвідчує перевагу нестандартних моделей поведінки, індивідуально забарвлених суджень, здатність дитини вирішувати ситуації нетрадиційними способами; а спокійності в комунікативній діяльності властиві емоційна байдужість, ригідність і стереотипність реакцій.

Наступна формула розкриває прогноз комунікативної ініціативності за показниками ідентифікації емоцій (методика «Емоційні обличчя») за схематичним зображенням і фотографіями (*Формула 4.2*).

Формула 4.2

КІ = 7,256 + 0,103 радість + 0,132 виражена радість

Відповідно до представленої формули, вміння диференціювати, ідентифікувати емоції вираженої радості та контурного зображення радості сприяють розвитку комунікативної компетенції, ініціативності зокрема. Описані вміння належать до перцептивних, що дає підстави для висновків про пропорційний вплив перцептивних умінь ідентифікації та диференціації позитивних емоцій на стан комунікативної ініціативності дітей старшого дошкільного віку з СПМ.

Виявлено, що на комунікативну ініціативність впливають також узагальнені показники сформованості діалогічних (методика «Бесіда») та монологічних (методика «Розповідь») інформаційно-комунікативних умінь (*Формула 4.3*).

Формула 4.3

КІ = 2,9 + 0,479 діалог. + 0,177 монолог.

Це означає, що достатнє оволодіння інформаційно-комунікативними вміннями позитивно впливає на розвиток комунікативної ініціативності дітей із СПМ. Враховуючи те, що зазначені уміння здійснюються мовленнєвими

засобами, можна констатувати впливовість мовленнєвих умінь на комунікативну ініціативність індивіда.

За результатами регресійного аналізу також виявлено вплив загального показника монологічних інформаційно-комунікативних умінь (методика «Розповідь») на сформованість структурних компонентів комунікативної діяльності (далі – ССККД) (див. *Формула 4.4*), що означає залежність структурної організації КД від здатності індивіда монологічно інформувати комунікативного партнера. Слід відзначити, що обидва показники є внутрішньо регульованими процесами.

Формула 4.4

ССККД = 5,157 + 0,308 монолог.

Також на комунікативну ініціативність здійснюють вплив комунікативні риси особистості (анкета Р. С. Немова), представлені в *Формулі 3.5*.

Формула 4.5

КСІ = 5,714 – 0,094 активність взаємовідносин з дітьми + 0,423 організаторські здібності + 0,135 образливість – 0,234 самостійність

Формула демонструє, що організаторські здібності та образливість позитивно впливають на досліджувану властивість, а от надмірна активність у взаємовідносинах з дітьми та самостійність дитини знижують комунікативну ініціативність. Варто підкреслити, що найбільший позитивний вплив здійснюють саме організаторські здібності дитини з СПМ.

Щодо сформованості структурних компонентів комунікативної діяльності, то за методикою «Особистісний профіль» виявлено вплив особистісних рис лідерства й спокійності (див. *Формула 4.6).*

Формула 4.6

ССККД = 6,878 – 0,291 спокійність + 0,324 лідерство

Отже, лідерські якості – ініціативність, активність, вміння організовувати інших дітей, прагнення бути першим, орієнтування на успішність сприяють

формуванню структурних компонентів комунікативної діяльності та їх успішній реалізації. Також сприятливий вплив на розвиток структурних компонентів комунікативної діяльності певною мірою здійснює тривожність, яка, імовірно, стає своєрідним поштовхом до розвитку комунікативної діяльності, а надмірна спокійність, емоційна скутість, навпаки, перешкоджають розвитку комунікативної діяльності. Слід відзначити, що зв'язок тривожності й зниження комунікативних труднощів було виявлено і в результаті кореляційного аналізу, дані якого було викладено вище. Тож узагальнені дані дозволяють впевнено стверджувати про позитивний вплив тривожності на розвиток комунікативної діяльності індивіда, її структурної організації зокрема.

Поміж комунікативних рис особистості, які було досліджено за допомогою анкети комунікативних якостей Р. С. Немова, виявлено суттєвий вплив організаторських здібностей на розвиток структурних компонентів комунікативної діяльності старших дошкільників із СПМ (див. Формула 4.7). Ці дані засвідчують, що здатність організовувати інших стимулює власний розвиток комунікативної діяльності дітей означеної категорії.

Формула 4.7

$$\text{ССККД} = 7{,}195 + 0{,}512 \text{ організаторські здібності}$$

За результатами регресійного аналізу експериментальних даних не виявлено впливу показників методики «Будинок – дерево – людина» на досліджувані особливості, а також – перцептивних умінь, діагностованих засобами методики «Емоційні обличчя») на сформованість структурних компонентів комунікативної діяльності.

Також встановлено, що стан інтерактивних комунікативних умінь (методика «Рукавички»), впливає на комунікативну ініціативність та сформованість структурних компонентів комунікативної діяльності дітей із СПМ.

Більший вплив ці вміння мають на сформованість структурних компонентів комунікативної діяльності (далі – ССККД) – модель виглядає так:

Формула 4.8

ССККД = 6,367 + 0,726 інтерактивні комунікативні вміння.

Отже, узагальнення зазначених результатів дозволило встановити чинники впливу на структуру комунікативної діяльності дітей із СПМ і констатувати найбільшу значущість поміж них комунікативних рис – лідерства та організаторських здібностей, та інтерактивних і монологічних інформаційно-комунікативних умінь.

Результати регресійного аналізу щодо комунікативної ініціативності дітей досліджуваної категорії також засвідчили вплив інтерактивних комунікативних умінь:

Формула 4.9

КІ = 5,859 + 0,232 інтерактивні комунікативні вміння.

Моделі мають різний ступінь передбачення залежної змінної. Так, стосовно сформованості структурних компонентів комунікативної діяльності інтерактивні комунікативні вміння передбачають на 26,5 % дисперсії, а щодо комунікативної ініціативності відсоток дисперсії 5 %.

Отже, чинниками розвитку комунікативної ініціативності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення встановлені: прагнення до співробітництва, організаторські здібності, креативність; перцептивні (щодо емоції радості), інтерактивні та інформаційно–комунікативні вміння.

Таким чином, за результатами кореляційного й регресійного аналізу даних, отриманих у результаті комплексного емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, виявлено зв’язки між такими особистісними рисами як: тривожність, конформність, альтруїзм, агресивність, емпатія, самостійність, комунікабельність, прагнення до співробітництва, впевненість у собі та комунікативними труднощами; а також вплив усіх комунікативних умінь і організаторських здібностей, креативності, прагнення до співробітництва на стан комунікативної ініціативності, водночас – інтерактивних й монологічних

інформаційно-комунікативних умінь, лідерських, організаційних здібностей – на розвиток структурних компонентів комунікативної діяльності. Також встановлено зв'язок між різними труднощами у спілкуванні та продуктивністю спілкування в сім'ї, усвідомленням батьками цих труднощів.

Щодо виявлених зв'язків і впливу особистісних рис на досліджувану діяльність, то відзначимо, що лідерські якості, організаторські здібності, креативність і прагнення до співробітництва, за даними сучасних психологічних досліджень, утворюють комунікативний арсенал особистості, тому встановлення їхнього впливу на комунікативну діяльність є свідченням загальних закономірностей психічного розвитку дітей із СПМ, які притаманні дітям і з НМР. Цікавим відкриттям, на нашу думку, є позитивний вплив тривожності на розвиток комунікативної діяльності дітей означеної групи, що стосується, насамперед, внутрішньої її організації й не впливає на їхню комунікативну ініціативність. На нашу думку, значущість тривожності зумовлена її протиставленням надмірній спокійності з емоційною скутістю в особистісному профілі дитини.

Встановлені зв'язки та взаємовплив означених показників означають, що чинниками розвитку структурно організованої комунікативної діяльності та комунікативної ініціативності/активності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення є: оволодіння комунікативними уміннями (перцептивними, інформаційними, інтерактивними); особистісні риси (лідерські якості, організаторські здібності, креативність, прагнення до співробітництва); продуктивне спілкування в сім'ї та адекватне усвідомлення батьками комунікативних труднощів їхніх дітей. Описані чинники є достовірними та науково обґрунтованими, тому їхнє стимулювання й розвиток можуть бути використані в якості основних завдань і напрямів розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Висновки до четвертого розділу

Емпіричне дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення дозволило дійти таких висновків.

Результати діагностики діяльнісного компоненту комунікативної діяльності – комунікативних умінь і засобів засвідчили недостатню сформованість інтерактивних, перцептивних,інформаційно-комунікативних вмінь у дітей досліджуваної категорії. Констатовано дещо вищі рівні сформованості перцептивних і нижчі – інтерактивних комунікативних вмінь у дітей із СПМ. Виявлений стан комунікативних вмінь є недостатнім для ефективного спілкування з навколишніми та свідчить про дефіцитарність усіх засобів спілкування: вербальних, експресивно-мімічних, предметно-дійових. Внаслідок специфіки оволодіння комунікативними вміннями в різних комунікативних ситуаціях більшій половині дітей старшого дошкільного віку із СПМ притаманні базові, операційні й рефлексивні труднощі у повідомленні та аргументуванні власної думки, впізнаванні та розумінні емоційних станів інших, оцінюванні віддалених наслідків комунікативної взаємодії, у співвіднесенні власних комунікативних можливостей з урахуванням умов комунікативної ситуації, зміні способів взаємодії з комунікативним партнером тощо. Це означає дефіцитарність комунікативних дій у структурі комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення.

З’ясовано, що в структурі комунікативного арсеналу особистості дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку домінують такі риси: спрямованість на взаємодію з людьми, прагнення до колективної діяльності, конформність, комунікативна стереотипність та ригідність, образливість. Водночас, за результатами емпіричного дослідження констатовано недостатній стан таких комунікативних рис особистості: емпатія, впевненість у собі, організаторські здібності, самостійність і наполегливість. Такий стан сформованості особистісного компоненту комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення зумовлює

комунікативні бар'єри та труднощі базового й операційного рівнів, негативно позначається на реалізації усієї структури цієї діяльності.

Аналіз даних щодо вивчення структурного компоненту комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення дозволив встановити нестійкість, ситуативність комунікативної мотивації, детермінованість результативності цієї діяльності від зовнішнього керівництва дорослого чи однолітків. Структурна організація комунікативної діяльності старших дошкільників із СПМ характеризується порушенням цілісності, фрагментарністю та труднощами поетапної реалізації кожного з компонентів із найбільшою вираженістю операційних – на етапах планування та контролю.

Типовим видом комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення у вільній діяльності є предметноорієнтоване спілкування, яке здійснюється в процесі виконання продуктивної, ігрової діяльності, а домінантною формою в спілкуванні з дорослими та однолітками визначено ситуативно-ділову, пов'язану із задоволенням комунікативних потреб у кваліфікованій допомозі дорослого чи однолітків у певній діяльності.

За результатами анкетування батьків дітей досліджуваної групи встановлено домінування у них впевнено-оптимістичного неадекватного ставлення до комунікативних труднощів їхніх дітей: вони позитивно оцінюють стан комунікативної діяльності, а труднощі, пов'язані із недостатнім оволодінням комунікативними вміннями, розташовують на 5 місці поміж інших детермінант комунікативних бар'єрів. Водночас, результати емпіричного вивчення досліджуваної діяльності дітей із СПМ переконують у порушеннях реалізації всіх її етапів. Порівняння результатів батьківського анкетування та безпосередньої діагностики комунікативної діяльності дітей означеної категорії дозволило констатувати недооцінювання дорослими ступеня її порушення, негативного впливу комунікативних труднощів на особистісний розвиток, міжособистісне спілкування і соціальну ситуацію розвитку дошкільників із СПМ.

Шляхом застосування кореляційного та регресійного аналізу отриманих даних встановлені чинники розвитку структурно організованої комунікативної діяльності та комунікативної ініціативності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення – це: оволодіння комунікативними уміннями (перцептивними, інформаційними, інтерактивними); особистісні риси (лідерські якості, організаторські здібності, креативність, прагнення до співробітництва); продуктивне спілкування в сім'ї та адекватне усвідомлення батьками комунікативних труднощів їхніх дітей.

Відповідно до теоретичних підходів та принципів діагностики, було розроблено типологію комунікативної діяльності, провідними типами якої поміж старших дошкільників із системними порушеннями мовлення визначено пасивно-стереотипний та операційно-дефіцитарний, які загалом характерні для 65,5 % дітей досліджуваної категорії. Обидва типи характеризуються комунікативними труднощами, зумовленими недостатнім станом сформованості комунікативних вмінь та комунікативних рис особистості, структури досліджуваної діяльності. Третім, за поширеністю поміж дітей із СПМ, типом комунікативної діяльності виявлено *експресивно-прогностичний*, який загалом, за характеристиками, найбільше наближений до вікових нормативів. Найменш вираженим у дітей із системними порушеннями мовлення є структурно-дефіцитарний тип. Водночас, активно-продуктивного типу, який відповідає віковим нормативам, та особистісно-дефіцитарного, який характеризується сформованістю комунікативних умінь і структури комунікативної діяльності й незрілістю комунікативних особистісних рис, у дітей із СПМ не виявлено. Такі дані засвідчують поширеність у дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення дефіцитарних типів комунікативної діяльності з різним ступенем вираженості комунікативних труднощів.

Отже, незважаючи на психолого-педагогічний вплив і систематичну логопедичну корекцію в умовах спеціального дошкільного закладу, дітям старшого дошкільного віку з системними порушення мовлення властиві пасивні та дефіцитарні типи комунікативної діяльності, недостатній стан

комунікативних умінь та засобів, комунікативного арсеналу особистості, що зумовлює необхідність моделювання комунікативного середовища, розробки системи спеціальних психологічних технологій, спрямованих на інтенсифікацію розвитку та формування компонентів комунікативної діяльності, подолання комунікативних труднощів старших дошкільників означеної категорії.

Зміст четвертого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія / І. В. Мартиненко. – К.: ДІА, 2016. – 304 с.

2. Мартиненко І. В. Логопсихологія. Курс лекцій. Навчальний посібник. / І. В. Мартиненко. – Київ : ДІА, 2014. – 100 с.

3. Мартиненко І. В. Логопсихологія : курс лекцій. Навчальний посібник. 2 вид., виправл. і доповн. / І. В. Мартиненко. – Київ : ДІА, 2016. – 116 с.

4. Мартиненко І. В. Характеристика особистісного профілю старшого дошкільника з системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальнапсихологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – № 29.– С. 202 – 207.

5. Мартиненко І. В. Труднощі у спілкуванні дітей із системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // Логопедія. Науково-методичний журнал. – 2015. – № 6. – С. 43 – 51.

6. Мартиненко І. В. Характеристика комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // Особлива дитина : навчання і виховання. Науково-методичний журнал. – № 4. – 2015. – С. 33 – 43.

7. Мартиненко І. В. Прогнозування в комунікативній діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць : вип. 7, у 2 т. / [за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова]. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори – 2006, 2016. – Т. 1. – С. 250 –260.

8. Мартиненко І. В. Особливості використання комунікативних вмінь дітьми старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення первинного ґенезу / І. В. Мартиненко // Логопедія. Науково-методичний журнал. – 2016. – № 8. – С. 41 – 47.

9. Мартиненко І. В. Рефлексія в комунікативній діяльності дошкільників із системними порушеннями мовлення / І.В. Мартиненко // Наука і освіта. Психологія. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса, ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. – № 2– 3. – С. 68– 74.

10. Мартиненко І. В. Типологія комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення первинного ґенезу / І. В. Мартиненко // Особлива дитина : навчання і виховання. Науково-методичний журнал. – № 3. – 2016. – С. 44 – 53.

11. Мартыненко И. В. Влияние личностных качеств на эффективность коммуникативной деятельности старших дошкольников с нарушениями речи / И. В. Мартыненко // Коррекционная педагогика. Теория и практика. Научно-методический журнал. – Москва, 2016. – № 1 (67). – С. 21– 28.

12. Martynenko I. V.State of communication activity of elder preschool children with developmental language disorders / I. V. Martynenko // International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies. – 2016. – Vol. 3. – No. 1. – pp. 68–79. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ijpint.com/abstracted.php?level=4&id_issue=883536&dz=s6

13. Мартиненко І. В. Особистісна характеристика дошкільників зі системними порушеннями мовлення в аспекті їх комунікативної компетентності / І. В. Мартиненко // Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації (15–16 жовтня 2015 року, м. Суми). – Частина 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 86–88.

14. Мартыненко И. В. О состоянии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи первичного генеза / И. В. Мартыненко // Научное электронное издание «Специальное образование: традиции и инновации». Материалы V Международной научно-практической конференции. г. Минск, 14–15 апреля 2016 г.

15. Мартиненко І. В. Особливості спілкування старших дошкільників із мовленнєвими порушеннями в умовах ДНЗ : результати спостереження / І. В. Мартиненко // Матеріали регіон. наук-практ. семінару «Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства : соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти», 22 квіт. 2016 р. [Текст] / [за заг. ред. Пахомової Н. Г., Погребняка В. А.]; ПНПУ імені В. Г. Короленка. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2016. – С. 162–167.

16. Мартиненко І. В. Особливості перцептивної сторони спілкування старших дошкільників із системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали V Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (5 квітня 2016 року, м. Суми). – Суми : ФОП Цьома С. П., 2016 . – С. 114 – 119.

17. Мартиненко І. В. Комунікативний потенціал особистості як фактор ефективного спілкування дітей із системними порушеннями мовлення [Електронний ресурс] / І. В. Мартиненко // Особистість в умовах кризових викликів сучасності: Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / [За ред. академіка НАПН України С.Д. Максименка]. – К., 2016. – С. 383–391. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/704987/

V. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

5.1. Сучасні підходи до формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення

Враховуючи результати емпіричного дослідження та теоретичного аналізу літературних джерел з проблеми розвитку комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення, вважаємо доцільним здійснити аналіз змісту сучасних програм навчання та виховання дошкільників та підходів до розвитку комунікативної діяльності дітей. На нашу думку, виявлені на попередньому етапі дослідження особливості комунікативної діяльності дітей із СПМ можуть бути зумовлені не тільки симптоматикою їхніх мовленнєвих порушень, а й фрагментарним, позбавленим комплексності й системності, підходом до розвитку зазначеної діяльності.

В Україні на сьогодні дошкільні навчальні заклади (далі – ДНЗ), зокрема спеціальні логопедичні, здійснюють навчально-виховну роботу відповідно до програм навчання і виховання дітей дошкільного віку, затвердженими й рекомендованими МОН України, розробленими відповідно вимог Базового компонента дошкільної освіти як державного освітнього стандарту при наданні дошкільної освіти у навчальних закладах і групах загального розвитку [*341*]. В останні роки, залежно від вибору ДНЗ, набули поширення програми «Дитина» (1993; 2012 р.), «Я у світі» (2009 р.), «Соняшник» (2014 р.), «Малятко» (1999 р.), «Дитина в дошкільні роки» (2000 р.). Поміж означених програм однією з найрозповсюдженіших є Базова програма «Я у Світі» (2009 р., наук. кер. О. Л. Кононко)), за якою здійснюється навчання і виховання дошкільників і в переважній більшості логопедичних дошкільних закладів. Розглянемо, насамперед, підходи до розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку у змісті зазначеної програми.

Базова програма «Я у Світі» є державною, в якій відображено вимоги щодо змісту освіти дитини від народження до шести (семи) років життя. У Програмі виділено сім ліній розвитку дошкільника: фізичну, соціально-моральну, емоційно-ціннісну, пізнавальну, мовленнєву, художньо-естетичну, креативну.

В основу Базової програми покладено формування компетентностей (набуття досвіду, який допомагатиме розв'язувати проблеми, здобувати нову інформацію, ставати мобільною; формування здатності діяти адекватно, конструктивно, ефективно в різних життєвих ситуаціях, приймати свідомі рішення, задовольняти власні соціальні та індивідуальні потреби).

Розробники програми кінцевим результатом навчання та виховання дошкільника вважають сформованість у нього шкільної зрілості, у структурі якої виділяють розумову, соціальну, емоційну складові. Покладені в основу предмету нашого дослідження компетентності відображено, насамперед, у вимогах до соціальної і емоційної зрілості. Зокрема, зазначено, що соціальну зрілість засвідчують уміння дитини спілкуватися з дорослими та однолітками, ініціювати контакти, налагоджувати взаємодію, домовлятися, узгоджувати власні дії з партнерами, допомагати іншим людям, мобілізовуватися на долання труднощів, виявляти відповідальність, виробляти самооцінні судження, поважати себе та інших); результатом емоційної зрілості є – емоційна стійкість дитини, здатність адекватно реагувати на ситуації та події, орієнтуватись у настроях та станах людей, які поряд, і брати їх до уваги, контролювати та регулювати свою емоційну поведінку, утримуватися від імпульсивних проявів.

Особливості формування і розвиток зазначених компонентів уточнюються, насамперед, у трьох освітніх лініях програми: «Особистість», «Дитина в соціумі» і «Мовлення». У розділі «Особистість» йдеться про розвиток деяких особистісних рис, які у нашому дослідженні віднесено до комунікативних: емпатії, емотивності, комунікабельності, відкритості. «Дитина в соціумі» – характеризує зміст завдань з розвитку комунікативних вмінь з дітьми й дорослими та засвоєнні соціально-моральних норм їх застосування,

«Мовлення» – розкриває зміст роботи з удосконалення вербальних засобів спілкування.

Слід відзначити відсутність завдань щодо розвитку діяльності спілкування у лінії «Діяльність», що свідчить про недостатню спрямованість Базової програми на розвиток комунікативної діяльності. Аналізуючи зміст програми, ми також помітили пріоритет у розвитку особистості дошкільника, акцентування уваги на її соціально-моральній складовій.

На наш погляд, перевагою програми є пріоритетність принципу активності, за яким дошкільник визнається активним суб'єктом життєдіяльності зі власнім індивідуальним досвідом та особливим сприйняттям світу. Такий підхід передбачає ставлення педагога до дитини як до особи, яка має право на власний вибір, прийняття самостійного рішення, на власні переваги та особистий час, на задоволення основних потреб, можливість усамітнитися, на відстоювання власної гідності. Однак, з позицій активізації його комунікативної діяльності, на нашу думку, зазначений принцип розкрито недостатньо.

Звертає на себе увагу той факт, що варіативна частина Програми зорієнтована на розумовий розвиток і не містить жодного блоку і завдання з розвитку комунікативної діяльності, особистості дитини. На нашу думку, це свідчить про певну диспропорцію у пріоритетних складових Програми з домінуванням інтелектуальної складової.

Отже, аналіз змісту Базової програми «Я у Світі» засвідчив недостатню її орієнтованість на розвиток комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку. В програмі зазначено про необхідність розвитку деяких комунікативних рис особистості, самооцінки та самосвідомості дитини, її активності загалом. Вагома частина програми присвячена розвитку мовлення дітей, однак всебічного підходу до розвитку діяльності спілкуванні змістом програми не передбачено.

Аналіз теоретичних джерел дає підстави констатувати, що вітчизняні науковці надають перевагу вербальному підходу до розвитку комунікативної діяльності дітей, який передбачає, передусім, розвиток мовленнєвих засобів

спілкування (О. П. Аматьєва, Н. Д. Бабіч, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, К. Л. Крутій, І. О. Луценко, 2011; Т. О. Піроженко, 2002; О. В. Саприкіна, 2014 та ін.).

Водночас, Т. О. Піроженко (2005) визначає необхідність акцентування уваги у цьому підході на формуванні й розвитку взаємопов'язаних вербальних і невербальних компонентів:

- суб'єктах комунікації і мотиваційно-цільових джерел, що визначають їхню активність;
- процесах мовленнєвої взаємодії (говоріння і слухання);
- засобах (невербальних і мовленнєвих);
- аналізі кінцевого результату спілкування (взаєморозуміння) [331].

Розвиток мовленнєвого спілкування в умовах дошкільних закладів здійснюється з урахуванням різних функцій: розуміння, усвідомлення власного мовлення, його лексичного наповнення, нормативного оволодіння мовними правилами. Це передбачає різні педагогічні аспекти мовленнєвого навчання дітей: методи і прийоми збагачення і вдосконалення фонетичної, граматичної, семантичної сторін дитячого мовлення, а також словникової (граматичної, фонетичної) роботи з дітьми в процесі організації різних видів діяльності – на заняттях, в організації спостережень в природі, художньо-образотворчої, ігрової, трудової та інших специфічно дитячих видах діяльності [331; 333].

А. М. Богуш (2011; 2014) кінцевим результатом процесу розвитку мовлення й формування культури мовленнєвого спілкування дітей в умовах дошкільного закладу вважає *комунікативну компетенцію* – комплексну характеристику, яку визначають за рівнем розвитку комунікативної діяльності у сфері спілкування з дорослими й однолітками, орієнтацією на дорослого, чутливістю до його оцінок, сприйняттям в особливій ролі вчителя, набутим дитиною досвідом мовленнєвого спілкування і комунікації, сформованістю чинників мовленнєвої та комунікативної компетенцій, розвитком ініціативності, доброзичливості, товариськості, що загалом визначає комунікативну готовність

до навчання у школі [45]. У структурі зазначеної готовності автор відзначає особливу значущість володіння дитиною культурою мовлення, його виразністю та мовленнєвим етикетом і оперує поняттям «комунікативно-мовленнєва діяльність» дитини [45].

Розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку А. М. Богуш, Н. В. Гавриш (2014), І. О. Луценко (2011) пов'язують з формуванням когнітивно-комунікативної, орієнтувально-планувальної, організаційно-комунікативної, мовленнєвої, комунікативно-діяльнісної компетенцій [44; 259].

Когнітивно-комунікативна компетенція передбачає наявність знань про правила мовленнєвого спілкування у різних життєвих ситуаціях взаємодії з дорослими й однолітками, норми і правила українського мовленнєвого етикету, етичні норми спілкування; володіння стандартизованими формами і виразами мовленнєвого етикету, словником на позначення ситуації спілкування, її просторово-часових характеристик, емоційного й фізичного стану учасників спілкування, особистісних якостей і рис характеру людей; розуміння значень невербальних засобів спілкування (виразу обличчя, пози, жестів).

Орієнтувально-планувальна компетенція – передбачає сформованість вмінь орієнтуватись у ситуації спілкування (часово-просторових, змістових особливостях, соціальних стосунках), «зчитувати» характеристики співрозмовника (стать, вік, соціальна роль, фізичний та емоційний стани, наміри, інтереси), використання ним вербальних і невербальних засобів в умовах комунікативного завдання; вміння враховувати результати орієнтування при плануванні мовленнєвої поведінки: доборі лексичних засобів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, побудові лаконічного або розгорнутого висловлювання, регулюванні зовнішніх характеристик мовлення (сили голосу, темпу й тону), довільному керуванні невербальними засобами спілкування (вираз обличчя, жести, прийняття пози тощо).

Організаційно-комунікативна компетенція – передбачає володіння дітьми вербальними і невербальними прийомами вступу в мовленнєвий контакт,

підтримку і розгортання діалогу, ввічливе і логічне завершення спілкування; готовність виявляти ініціативу у спілкуванні з дорослими й однолітками, вміння знаходити у колі ровесників партнера-співрозмовника, пропонувати тему розмови, спрямовувати її у потрібне русло з урахуванням власних і спільних з партнером інтересів; організовувати спілкування у спільних видах діяльності, планувати та коригувати практичну діяльність через налагоджування мовленнєвої взаємодії.

Мовленнєва компетенція – це здатність дітей розв'язувати комунікативно-мовленнєві завдання завдяки добору адекватних комунікативній меті і проблемній ситуації змісту, способів комунікативної діяльності, вмінню будувати різні форми монологічних (розповідь, опис, міркування, пояснення) та діалогічних (ситуативна розмова, діалог-розпитування, бесіда) висловлювань, використовуючи при цьому засоби виразності мовлення.

Комунікативно-діяльнісна компетенція – означає оволодіння здатністю досягати комунікативної мети завдяки знанням і вмінням комплексного використання вербальних і невербальних засобів у процесі взаємодії з комунікативним партнером [43].

Становлення всіх зазначених видів компетенції дослідниці пов'язують із розвитком мовлення і наголошують на ключовій ролі у цьому процесі вихователя [43].

Подібний підхід до визначення комунікативної компетенції дитини-дошкільника відображено в роботах Л. О. Калмикової, 1986; К. Л. Крутій, 2003; М. Р. Львова, 2002. У дослідженні Н. Г. Пахомової (2008) більшість змістових характеристик означених видів компетенції віднесено до мовленнєвої готовності до шкільного навчання, що підтверджує провідний вербальний характер означеної компетенції, яка нині є базовою у системі навчання і виховання дошкільників в Україні [324].

Виходячи з описаного, можна констатувати, що сучасна система навчання і виховання дитини дошкільного віку сконцентрована навколо розвитку мовленнєвого спілкування, провідним процесом у якому вважається розвиток мовлення. Зміст загальновизнаних програм навчання і виховання дошкільників

спрямований на оволодіння ними, насамперед, вербальними компонентами комунікативної діяльності. Основні дидактичні завдання методик навчання дошкільників (ознайомлення з навколишнім, образотворчої діяльності, формування елементарних математичних уявлень тощо) містять завдання мовленнєвого розвитку дитини з позицій оперування лінгвістичними одиницями [333; 45] і недостатньо зорієнтовані на розвиток й оцінювання здатності використовувати перцептивні, кінетичні, інтерактивні комунікативні засоби, які по суті є немовленнєвими.

Однак, результати багатьох наукових досліджень (М. В. Лепетченко, 2012; І. С. Марченко, 2014; Т. В. Махукова, 2012; О. В. Ревуцька, 2010; В. В. Тищенко, 2013; М. К. Шеремет, 2006) містять висновки про наявність в різних вікових групах ДНЗ вагомої кількості дітей, які не засвоюють мовні норми. Причини цього явища переважно розглядаються з педагогічних та медичних позицій і часто позбавлені психологічного аналізу. Водночас, підхід до оцінювання спілкування цих дітей із позицій мовленнєвих досягнень обмежує можливості системного його вивчення, нівелює його психологічну складову і загалом негативно характеризує комунікативну діяльність дітей із мовленнєвими порушеннями.

Аналіз психологічної складової навчання і виховання дошкільників в Україні засвідчує відсутність загальнодержавних програм розвитку комунікативної діяльності дітей дошкільного віку. Водночас, поміж існуючих корецiйно-розвивальних програм, розроблених для дітей із мовленнєвими порушеннями в Україні та сусідніх країнах, представлено низку таких, що спрямовані на розвиток різних сторін і функцій комунікативної діяльності (С. В. Артамонової, 2009; К. В. Ковилової, 2013; В. В. Коржевіної, 2006; Т. В. Махукової, 2012; О. С. Павлової, 1998; Н. Г. Пахомової, 2008; Л. Г. Соловйової, 1996; О. Г. Федосєєвої, 1999 та ін.). Розглянемо їх детальніше.

С. В. Артамонова (2009) запропонувала систему подолання комунікативних порушень у дітей із загальним недорозвитком мовлення, які не отримують логопедичної допомоги, засобами корекційно-розвивального

середовища. Розвивальне індивідуально-орієнтоване середовище містить лікувально-профілактичну взаємодію дошкільників, сім'ї і дошкільного навчального закладу та спрямоване на розвиток мотиваційного, операційного компонентів спілкування, активізацію середовища [20]. Цю модель автор не протиставляє поширеній системі надання логопедичної допомоги, а вважає альтернативною.

Вагома частина корекційних комунікативно-спрямованих програм для старших дошкільників із ЗНМ ґрунтуються на розвитку, насамперед, *вербальних засобів спілкування*: шляхом формування культури мовленнєвої поведінки в типових ситуаціях етикетного спілкування (Н. Ю. Кузьменкова, 2006) [220]; оволодіння нормами і правилами спілкування шляхом знайомства з художніми творами (О. С. Павлова, 2003) [318]; формування передумов діалогічного спілкування (Н. К. Усольцева, 1996) [438]; розвитку діалогічної взаємодії в ігровій діяльності (Л. Г. Соловйова, 1998) [408]; формування усного мовлення з навчанням дитини комплексного застосування мовних і немовних засобів для спілкування й самоусвідомлення (Н. Г. Пахомова, 2008) [324]; формування культури мовлення засобами фразеологізмів (Т. В. Махукова, 2012) [281].

Поміж описаних виокремлюється корекційно-розвивальна програма О. С. Павлової (1998), яка, окрім зазначеного вербального компоненту, передбачає вплив на: емоційну складову спілкування шляхом знайомства дітей з основними людськими емоціями та почуттями, їх проявами під час спілкування; формування основних компонентів сюжетно-рольової гри. До основних прийомів у реалізації цієї програми автор відносить ознайомлення дітей з творами художньої літератури; бесіди-заняття про правила поведінки або моральні норми; словесний опис станів і різних почуттів людини з характеристикою причин, що їх викликають; тренінг мімічних і пантомімічних м'язів з метою оволодіння експресивними невербальними засобами спілкування [318]. Авторська розробка О. С. Павлової вирізняється спрямованістю не тільки

на вербальні, а й експресивно-мімічні засоби спілкування, а також – розвиток емпатії у дітей.

Програма формування комунікативних вмінь, запропонована О. Г. Федосеєвою (2003), спрямована на реалізацію таких напрямів корекційно-педагогічного впливу:

- розвиток немовленнєвих і мовленнєвих засобів спілкування;
- вміння застосовувати засоби спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях;
- розвиток активності та онтогенетично обумовлених форм спілкування [441].

Основними прийомами навчання дітей комунікативним вмінням автор визначила ігри-драматизації, рухливі, настільні та дидактичні ігри, сюжетно-рольові інсценування; моделювання комунікативних ситуацій; обговорення книг, вигадування історій, казок; бесіди тощо. В зазначеній програмі нам імпонує врахування різних засобів спілкування у розвивальній роботі. Програма є, безперечно, соціально-спрямованою, оскільки враховує і активність суб’єкта спілкування, і можливості застосування комунікативних вмінь в різних комунікативних ситуаціях. Однак, ні програма О. С. Павлової, ні О. Г. Федосеєвої, ні жодна інша розробка не враховують діяльнісної сутності спілкування, необхідності формування його структури у дітей із порушеннями мовлення; хоча про нестійкість і порушення структури комунікативної діяльності йдеться у багатьох наукових висновках [186; 187; 438; 318; 441].

Єдиною, поміж відомих нам корекційно-розвивальних програм для розвитку комунікативної діяльності дітей із мовленнєвими порушеннями, є програма К. В. Ковилової, розроблена у межах психокорекційної технології комунікативного розвитку старших дошкільників із ЗНМ. К. В. Ковиловою (2011) було розроблено психокорекційну технологію, яка моделює основні параметри спілкування дітей цього віку і базується на таких етапах діяльності спілкування: мотиваційному, когнітивному, діяльнісному і оцінювальному. У

відповідності з цим програму було реалізовано поетапно: 1) формування потреби у спілкування; 2) розвиток перед комунікативних вмінь; 3) формування комунікативних вмінь вербального спілкування.

Автор розглядає ігрову діяльність, як універсальний інструмент оптимізації та корекції психічного розвитку дітей і спирається на діяльнісний підхід, що передбачає включення дошкільників із ЗНМ в різноманітні види ігрової діяльності, різні за складністю, змістом, ступенем соціального опосередкування. У процесі корекційної роботи увагу спрямовано на такі важливі параметри спілкування: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування; взаємини і взаємодію учасників комунікації; комунікативні ситуації як форму функціонування спілкування; змістовну основу процесу спілкування; систему вербальних засобів, засвоєння яких забезпечує комунікативну діяльність в ситуаціях спілкування [186].

Отже, теоретичний аналіз літературних джерел і стану надання корекційно-розвивальних та освітніх послуг дітям із мовленнєвими порушеннями в Україні засвідчив недостатню спрямованість сучасних програм на розвиток психологічних механізмів (особистісного, діяльнісного) комунікативної діяльності. Достатньо уваги у Базовій програмі приділено розвитку вербальних засобів і емоційної складової спілкування, водночас відмічається брак завдань, які б передбачали розвиток комунікативних рис особистості і структурних компонентів діяльності спілкування. Аналіз альтернативних психокорекційних програм і методик, розроблених з урахуванням специфіки комунікативного розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями засвідчує їх фрагментарність і вибірковість: деякі передбачають розвиток лише вербальних засобів спілкування, інші – передбачають розвиток емоційної сфери та окремих особистісних рис, деякі – ґрунтуються на поетапності комунікативної діяльності, але використовують засоби спілкування безсистемно і вибірково з переважною опорою на вербальних їх видах.

Здійснений аналіз сучасних програм і методик розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засвідчує актуальність проблеми системного комунікативного розвитку дітей із порушенням мовленнєвого розвитку первинного ґенезу, що зумовлює необхідність розробки і апробації системи психологічного впливу на комунікативний розвиток цих дошкільників із врахуванням діяльнісного, особистісно-орієнтованого і системного підходів із залученням дітей, їхніх батьків та педагогів.

5.2. Психологічні засади формування комунікативної діяльності у дітей із системними порушеннями мовлення

Аналіз і узагальнення даних, отриманих у результаті емпіричного дослідження, спрямованого на комплексне вивчення комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, дозволив констатувати недостатню сформованість комунікативних умінь і засобів, дефіцитарність комунікативного потенціалу особистості, нестійкість і фрагментарність структурної організації комунікативної діяльності дітей означеної категорії. У них також виявлено комунікативні труднощі базового, операційного, рефлексивного рівнів, встановлено залежність між окресленими відхиленнями та недостатньою продуктивністю спілкування в сім’ї, станом усвідомлення батьками комунікативних труднощів їхніх дітей. Водночас, результати аналізу сучасних програм навчання і виховання дошкільників в Україні дозволили дійти висновків про відсутність системних підходів до розвитку комунікативної діяльності у державних програмах і вибірковість, фрагментарність таких завдань у спеціальних психокорекційних програмах комунікативно-розвивального змісту, орієнтованих на дошкільників із системними порушеннями мовлення.

Зважаючи на результати емпіричного етапу дослідження, очевидною є необхідність формувального впливу на всі сторони комунікативної діяльності дитини з системними порушеннями мовлення з орієнтуванням на нормативну її структурну організацію, з урахуванням провідних положень сучасної психології про взаємовплив особистості й спілкування й необхідність залучення найближчого соціального оточення дитини дошкільного віку.

Результати емпіричного дослідження комунікативної діяльності дозволили виявити ті специфічні особливості в її змісті та структурі, які визначили напрями розробки психокорекційної системи її формування у дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, схему якого представлено на Рис. 5.1.

Рис. 5.1. Схема формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Таким чином, структура формувального впливу на комунікативну діяльність дитини з системними порушеннями мовлення розроблена з урахуванням структурно-функціональної моделі означеної діяльності, представленої в першому розділі та її специфічних особливостей, виявлених у дітей досліджуваної категорії на констатувальному етапі дослідження і описаних в четвертому розділі.

Розробка змісту психологічної системи формування комунікативної діяльності дошкільника із системними порушеннями мовлення має ґрунтуватись як на результатах емпіричного дослідження, так і загальновизнаних у психології положеннях про значення соціального середовища і спілкування дитини з дорослими і однолітками для психічного розвитку, формування її особистості, з урахуванням середовищного підходу.

Базовим теоретичним підґрунтям означеного підходу виступила культурно-історична концепція Л. С. Виготського (1933) розвитку психіки та особистості індивіда [84], відповідно до основних положень якої, соціальне середовище розглядається як головне джерело розвитку особистості. Становлення психічних функцій автор та його послідовники розглядають через етапи зовнішньої діяльності (інтрапсихічний) та переходу у внутрішній план (інтерпсихічний) і зазначають, що в процесі «згортання» психічні функції набувають автоматизованого характеру, усвідомленості і довільності. В онтогенезі на першому етапі зовнішньої діяльності вся діяльність дитини відбувається у співпраці, разом з дорослими. За Л. С. Виготським, кожна психічна функція «з'являється на сцені» двічі – спершу як колективна, соціальна діяльність, а потім як внутрішній спосіб мислення дитини. У зв’язку з означеним вчений ввів поняття «соціальної ситуації розвитку» як найважливішої характеристики віку, яка розкриває взаємини дитини із соціальним оточенням.

Далі було здійснено глибокий теоретичний та експериментальний аналіз вікової специфіки і змісту категорії «соціальна ситуація розвитку», які були доповнені в роботах Л. І. Божович, 1968; В. В. Давидова, 1988; М. І. Лісіної,

1985; Д. Б. Ельконіна, 1960; О. О. Карабанової, 2002 та ін. Доведено, що особливості соціальної ситуації розвитку вирішальним чином визначають напрями, зміст і характер нормативного вікового розвитку дитини, її комунікативної діяльності зокрема.

Л. І. Божович (1968), О. О. Карабанова (2002) диференціюють уявлення про структуру соціальної ситуації розвитку з виділенням об'єктивного та суб'єктивного компонентів. Об'єктивна соціальна позиція дитини і соціокультурні очікування, норми, вимоги утворюють об'єктивний аспект соціальної ситуації розвитку. Система орієнтовних уявлень, які визначають стосунки і співробітництво дитини з дорослим, становить суб'єктивний її аспект. Таким чином, суб'єктивний аспект виявляється розділеним між учасниками комунікативної діяльності та взаємодії і важлива роль у його структурі належить дорослому.

Взаємозв'язок між складовими структури соціальної ситуації розвитку дитини визначається тим, що носіями соціальних вимог і компетентності – нормативно заданої «ідеальної форми» розвитку – є дорослий, взаємини з яким розбудовує дитина в процесі активного орієнтування і на основі особистісно-орієнтувальних уявлень у взаємодії з ним. Взаємозв'язок і взаємообумовленість об'єктивного і суб'єктивного аспектів соціальної ситуації розвитку втілені у спільній з дорослим і однолітками діяльності дитини, комунікативній зокрема [168].

У зв’язку з означеним у корекційно-розвивальній роботі з формування комунікативної діяльності дітей дошкільного віку очевидною є необхідність залучення значущих дорослих та однолітків, що сприятиме формуванню як об’єктивного, так і суб’єктивного компонентів соціальної ситуації розвитку, системи взаємодії з навколишніми. Водночас, слід враховувати, що активно-дієва позиція дитини відносно до соціальної ситуації розвитку, відображається в образі, який є орієнтиром, що об’єднує когнітивні та афективні компоненти. Зазначений образ виконує функцію планування і регулювання форм спільної діяльності дитини з дорослими і однолітками. Різновидами цього образу є:

внутрішня позиція, особистісно-орієнтовний образ Я, образ партнера та стосунків із ним. Особистісно-орієнтовний образ партнера та взаємин з ним визначає вибір стратегій побудови співпраці з навколишніми й особливе місце у його формуванні належить значущому дорослому [169]. Завдання та складові роботи з формування активно-дієвої позиції дитини з системними порушеннями мовлення в комунікативній діяльності з навколишніми представлено в моделі, що відображає зміст *першого блоку* формувального впливу на внутрішні механізми досліджуваної діяльності в самої дитини – тобто, роботу з дитиною (Рис. 5.1).

З дорослим Л. С. Виготський пов'язує і зону найближчого розвитку дитини. Вчений наполягав, що рівень потенційного розвитку дошкільника визначається співпрацею з дорослим. Дорослий виступає посередником між середовищем – джерелом розвитку індивіда та дитиною.

Відомо, що соціальна ситуація розвитку визначає зону найближчого розвитку дитини на основі презентації соціальним оточенням «ідеальної форми» (Л. С. Виготський, 1984; Д. Б. Ельконін, 1960; О. О. Карабанова, 2002), яку дитині слід опанувати шляхом прийняття нової соціальної позиції через інститут посередників у співпраці з носіями компетентності (Д. Б. Ельконін, 1960). Регуляція співпраці зі значущим соціальним оточенням, як з дорослим, так і з однолітками, здійснюється особистістю за допомогою і на основі особистісно-орієнтовного образу Я (самооцінки), образу партнера і способів соціальних (міжособистісних) взаємин. Особистісно-орієнтовний образ й образ партнера визначають характер і зміст діяльності дитини в межах варіативного поля потенційних можливостей формування її компетентності, визначаючи реалізацію розвивального потенціалу діяльності і траєкторію індивідуального зростання в просторі нормативного вікового розвитку.

На підтвердження зазначеного, практика надання психологічної допомоги дітям переконливо засвідчує необхідність застосування в корекційній роботі моделі типу «психолог – соціальне оточення – дитина» з активнішим залученням сім'ї (І. В. Дубровіна, 1999; О. О. Карабанова, 2002; Г. П. Мозгова,

2010; М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, 2004; О. І. Проскурняк, 2013; J. R. Bergan, 2004; T. R. Kratochwill, 2011; M. Stoolmiller, 2010). Психологи однозначно твердять: тільки зміни життєдіяльності дитини в системі її соціальних зв'язків і взаємин дозволять успішно вирішити проблеми психічного розвитку, труднощі міжособистісного характеру і попередити відхилення й порушення становлення діяльності спілкування.

Зважаючи на викладене, найважливішими умовами стимулювання зони найближчого розвитку дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення вважатимемо організацію комунікативної взаємодії зі значущими дорослими (батьками, педагогами) й однолітками (з членів групи ДНЗ). Описане становить зміст другого блоку формувального впливу на комунікативну діяльність дітей означеної групи – роботу з батьками, та третього – роботу з педагогами.

Зважаючи на описані положення, психологічну роботу з формування й розвитку комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку доцільно реалізовувати з у трьох напрямах:

- безпосередньому психокорекційному впливі на комунікативний розвиток дитини;
- методично-розвивальному − з педагогами;
- просвітницько-розвивальному − з батьками.

Розробка змісту двох останніх із зазначених блоків роботи здійснюватиметься з урахуванням сучасних теоретико-практичних здобутків у практиці залучення соціального середовища, референтних дорослих з метою опосередкованого корекційно-ровивального впливу на дитину.

Результати психологічних досліджень свідчать (І. В. Артемчук, 2007; Л. І. Божович, 1968; Ю. Б. Гіпенрейтер, 2005; М. І. Лісіна, 1985; Ю. О. Приходько, 2001; О. О. Смірнова, 2000), що в основі міжособистісного спілкування дітей покладена потреба в емоційній підтримці, прагнення до

взаєморозуміння й співпереживання. Водночас, дошкільний вік характеризується включенням дитини в групу однолітків в дитячому закладі, керівництво якою здійснює вихователь, який, разом з батьками, є найбільш референтною особою для дитини-дошкільника. Спілкування з дорослим допомагає йому встановлювати соціальні контакти, пізнавати себе та інших, здійснює безпосередній вплив на особливості та розвиток його спілкування з однолітками.

Встановлено, що упродовж дошкільного дитинства відбувається становлення особистості дитини, її суспільної спрямованості, в яких важливим чинником виступає спілкування педагога з дітьми в умовах організованого суспільного та виховного впливу дошкільного закладу.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, здійснених у напрямі вивчення ролі дорослого в становленні та розвитку комунікативної діяльності дітей, дає підстави засвідчити найбільшу їхню представленість у контексті *педагогічного спілкування*.

Проблема педагогічного спілкування багато років поспіль привертає увагу дослідників у галузі педагогіки й психології (О. О. Бодальов, 1995; Я. Л. Коломінський, 1980; М. І. Лісіна, 1985; О. О. Леонтьєв, 1979 та інші) і, насамперед, у зв'язки з його винятковим значенням у соціально-психологічному становленні особистості дитини. Дослідження Л. М. Башлакової, 1986; Д. Б. Годовікової, 1980; Р. І. Дерев'янко, 1983; Т. І. Комісаренко, 1979; С. В. Корницької, 1974; М. І. Лісіної, 1974; Г. П. Лаврентієвої, 1977; А. Б. Ніколаєвої, 1985; В. М. Іванової, 2001 та інших розкривають різні аспекти взаємовпливу вихователів та дітей в умовах дошкільного закладу, а їхні результати одностайно та переконливо засвідчують детермінованість розвитку особистості та системи стосунків з навколишніми дитини дошкільного віку від особистості вихователя та характеру взаємодії з ним.

За М. І. Лісіною (1985), спілкування з дорослими переважно визначає як умову виникнення, розвиток і особливості контактів дитини з іншими малюками. Дослідниця цей факт пояснює тим, що в онтогенезі діти спочатку

навчаються спілкуватися з дорослими і значно пізніше починають контактувати між собою. Авторка зазначає також, що дорослий залишається центром світу дітей аж до семи років, тому стосунки з ним будуть сильно впливати на взаємодію дитини зі власними однолітками, опосередковувати її упродовж усього періоду дошкільного дитинства [247].

О. О. Смірнова (2000) зазначає, що в умовах дошкільного закладу дорослий здійснює вплив на характер спілкування дітей і насамперед – на формування їхньої суб'єктного взаємодії [401]. Це відбувається шляхом налагодження взаємин між дітьми, привернення їхньої уваги до суб'єктних якостей кожного: демонструє переваги однолітка, ласкаво називає його ім’я, підкреслює цікавість його ідей і пропонує повторити його дії в грі. Така поведінка дорослого стимулює зростання взаємного інтересу дітей, появу емоційно забарвлених дій з однолітками, виникнення емоційно-практичного спілкування. Таким чином, перехід дітей до суб'єктної, власне комунікативної взаємодії стає можливим переважно завдяки дорослому. Саме дорослий допомагає дитині відкрити однолітка, зацікавити у взаємодії з ним.

О. О. Леонтьєв (1979) вважає, що оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування педагога (і ширше – педагогічного колективу) з вихованцями в процесі навчання та виховання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації дітей і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості дитини, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчально-виховного процесу (зокрема, перешкоджає виникненню «психологічних бар'єрів»), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчально-виховному процесі особистісні риси педагога [241].

Зважаючи на зазначене, провідну роль в організації ефективної й продуктивної комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення в умовах дошкільного закладу має належати дорослому: вихователю, психологу, логопеду та ін.

Водночас, визначаючи зміст педагогічного впливу на комунікативну взаємодію дітей, методичної роботи з педагогами важливо враховувати взаємозв’язок індивідуального стилю педагогічного спілкування та особливостей комунікативно-особистісного розвитку вихованців.

Нині в літературі представлено різноманітні наукові погляди й уявлення про природу стилю педагогічного спілкування (І. Д. Бех, 2003; С. Л. Братченко, 1997; Л. І. Габдуліна, 1999; В. М. Галузяк, 1998; І. О. Зимня, 1997; А. Г. Ісмагілова, 2000; В. С. Мерлін, 1982; Г. М. Мешко, 1997; Л. О. Савенкова, 2014; І. А. Стрелкова, 1992; Ю. В. Уварова, 2005; О. В. Улибіна, 2004 та інші). У низці досліджень наголошується на його спорідненості з індивідуальним стилем діяльності педагога.

І. О. Зимня (1997) вважає, що стиль педагогічного спілкування – це компонент стилю педагогічної діяльності, який містить стиль управління, стиль саморегуляції і когнітивний стиль педагога [146]. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування розглядається дослідницею як системне утворення (багаторівневе і багатокомпонентне), якому властивий компенсаторний механізм і який детермінований різнорівневими властивостями індивідуальності. Спонукання до вибору стилю спілкування (як і стилю діяльності) виходить з вищих ієрархічних рівнів інтегральної індивідуальності (В. С. Мерлін, 1982). Зазначений вище стиль спілкування виконує системоутворювальну функцію, яка здійснює вплив на характер зв'язків різнорівневих властивостей індивідуальності, опосередковує зв'язки властивостей різних рівнів, у результаті чого створюється нова, гармонійніша система індивідуальних властивостей [146].

На системній характеристиці стилю педагогічного спілкування наголошує й А. Г. Ісмагілова (2000), яка індивідуальний стиль педагогічного спілкування трактує як складну багаторівневу систему різних елементів комунікативної діяльності, спрямованої на досягнення певного результату. Перший рівень утворюють, на її думку, цілі педагогічного спілкування (дидактичні, виховні, організаційні). Другий рівень – дії, за допомогою яких реалізуються завдання

(що організовують, стимулюють, контролюють, оцінюють, коригують). Третій – операції, за допомогою яких здійснюються дії (прямі і непрямі). Індивідуальна стратегія цілей педагогічного спілкування обумовлена, на думку дослідниці, особистісними якостями педагогів, які забезпечують соціально-психологічні механізми регуляції поведінки, а вибір операцій у більшій мірі визначається властивостями нервової системи і темпераменту [160].

Усе більш популярним стає аспект аналізу стилю педагогічного спілкування в зв'язку з проблемою усвідомлення педагогом власних комунікативних властивостей і набуття ним власного індивідуального стилю спілкування з дітьми – оптимального з точки зору його особистісних можливостей. В основі такого стилю, на думку І. Е. Стрєлкової, покладені три блоки показників: особливості розуміння партнерів і ситуації в цілому; особливості реагування на співрозмовників і ситуацію; особливості коригувальних впливів на партнера і ситуацію [417]. Поєднання цих показників обумовлює, з точки зору автора, такі варіанти стилів педагогічного спілкування: 1) гнучкий (високий рівень адекватності розуміння вихованців, гнучкість поведінкових тактик, вміння знайти адекватні форми реагування та способи педагогічного впливу на дітей); 2) ригідний / жорсткий / (невміння орієнтуватися в ситуаціях взаємодії з вихованцями, нездатність педагогічно доцільно реагувати і впливати на них); 3) перехідний (непослідовність використовуваних тактик, нестійкість поведінкових реакцій) [417].

Основою виділення типів індивідуального стилю педагогічного спілкування для А. Г. Ісмагілової слугує тріада показників: характер поставлених цілей, вибір дій і вибір операцій спілкування. Типи індивідуального стилю педагогічного спілкування, виділені нею, такі:

1. а) переважають організаційні і дидактичні цілі;

   б) переважають дидактичні цілі.

2. а) переважають організаційні та коригувальні дії;

   б) переважають оцінювальні дії та ті, що стимулюють і контролюють.

3. а) переважають прямі звернення;

б) переважають непрямі звернення [160].

Продовжуючи описану лінію вивчення, І. В. Долгополова (2013), А. О. Коротаев і Т. С. Тамбовцева (1992) пропонують поняття операційної структури індивідуального стилю педагогічного спілкування, яка складається з трьох ієрархічних рівнів.

Головний рівень структури представлений організаційними, оцінювальними та перцептивних операціями, які пов'язані зі спрямованістю особистості педагога – його взаєминами, переконаннями. Другий рівень утворюють емоційно-комунікативні операції, які слугують для забезпечення емоційного клімату у відносинах між педагогом і вихованцями. Останній ієрархічний рівень складають фатичні та і фасцинювальні операції, від яких залежить емоційний тон, коло спілкування, його дистанція; інтонація, лексична своєрідність мовлення, швидкість залучення вихованців до розмови і швидкість реагування на їхні репліки. Зазначені дослідники в типах індивідуального стилю спілкування спираються на їх розуміння як цілісної системи взаємопов'язаних між собою операцій педагогічного спілкування, яка визначається властивостями різних рівнів індивідуальності педагога. Сама класифікація типів, запропонована авторами, є такою: 1) «м'який» (здійснюється на емоційно-особистісному рівні спілкування); 2) «жорсткий» (здійснюється на діловому рівні); 3) «гнучкий» (здійснюється на обох рівнях) Водночас нижчі рівні операційної структури стилю педагогічного спілкування обумовлені переважно нейро- і психодинамічними властивостями індивідуальності педагога. Вищі її рівні, складні операції, цілі педагогічного спілкування залежать від особистісних властивостей індивідуальності, що виконують провідну роль по відношенню до стилю педагогічного спілкування, яка детермінує його [205].

Значення професійного контексту і самовизначення педагога в ньому для формування індивідуального стилю педагогічного спілкування підкреслюється

й іншим автором – К. В. Митрофановим, який вважає, що підґрунтям індивідуального стилю педагогічного спілкування є самовизначення в професійному просторі педагогічних смислів і усвідомлення свого місця в професійному співтоваристві. На думку дослідника, стиль – є індивідуально-типовою характеристикою, що є відображенням професійної зрілості, компетентності, майстерності вчителя, яке багато в чому обумовлює ступінь ефективності всієї його професійної діяльності [289].

В. М. Галузяк (1998) підкреслює, що внутрішня (мотиваційно-ціннісна) підструктура стилю педагогічного спілкування синтезує в собі когнітивно-емоційні диспозиції педагога, які надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу. До цієї підструктури він відносить як добре усвідомлені так і, не завжди адекватно-усвідомлені педагогами, професійно-ціннісні орієнтації, мотиви досягнення афіліації й домінування, а також особистісні конструкти [21, с. 85].

О. В. Улибіна (2004) вважає, що такі чинники як: мотивація професійної діяльності педагога, його особистісні якості, «Я–концепція» є найбільш впливовими на пріоритетність і реалізацію стилю педагогічного спілкування [433].

Таким чином, вчені одностайно відзначають вагоме значення у формуванні індивідуального стилю спілкування педагога його особистісних рис, індивідуально-типологічних й професійних якостей, гуманістичних ціннісних орієнтацій і мотивації до педагогічної діяльності. Водночас, доведено детермінованість комунікативно-особистісного розвитку дітей від характеру педагогічного спілкування в умовах освітнього закладу. В контексті нашого дослідження, вважаємо, що організація опосередкованого впливу на комунікативну діяльність дошкільника із системними порушеннями мовлення у процесі педагогічного спілкування передбачає прямий зв’язок з індивідуально-особистісними рисами педагога, його ціннісними орієнтаціями зокрема, що слід враховувати при розробці змісту роботи з педагогами.

С. Л. Братченко і С. О. Рябченко (1997), Л. І. Габдуліна (1999) аналіз стилю педагогічного спілкування здійснюють з використанням поняття «спрямованість у спілкуванні», що означає сукупність усвідомлених особистісних змістових установок і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування і є індивідуальною «комунікативною парадигмою», яка об’єднує уявлення про сенс спілкування, його мету, засоби, бажані та припустимі способи поведінки в процесі його реалізації [369; 57; 484].

Так, С. Л. Братченко (2001) виділяє 6 видів спрямованості в спілкуванні, які, на його думку, виявляються як в міжособистісному, так і в професійному педагогічному спілкуванні:

- діалогічна спрямованість – це орієнтування на рівноправне спілкування, засноване на взаємній повазі та довірі; взаємну відкритість і комунікативне співробітництво; прагнення до взаємного самовираження, розвитку, співпраці.
- Авторитарна спрямованість виявляється у домінуванні в спілкуванні прагнення підпорядкувати собі комунікативного партнера; «комунікативній агресії» та когнітивному егоцентризмі; вимозі погоджуватись з власною позицією і небажанні розуміти співрозмовника; неповазі до іншої точки зору; орієнтуванні на стереотипне «спілкування – функціонування», комунікативній ригідності.
- Маніпулятивна спрямованість полягає у прагненні використовувати комунікативного партнера та взаємодію у власних цілях, з метою отримання різного роду вигоди; ставленні до співрозмовника як до засобу, об'єкту власних маніпуляцій; прагнення спрогнозувати партнера з метою отримання потрібної інформації; власній прихованості, нещирості, орієнтуванні на хитрість в спілкуванні задля власної вигоди.
- Альтруїстична спрямованість – це добровільне «центрування» на партнері, орієнтування на його цілях, потребах тощо і безкорисливе жертвування власними інтересами, цілями; прагнення зрозуміти запити іншого

з метою їх повнішого задоволення; але байдужість до розуміння себе з його боку; сприяння розвитку партнера навіть за умови шкоди власним інтересам.

- Конформна спрямованість – відмова від рівноправності в спілкуванні на користь співрозмовника; орієнтування на підпорядкування силі авторитету, на «об'єктну» позицію для себе; відсутність прагнення до дійсного розуміння і бажання бути зрозумілим; спрямованість на наслідування, реактивне спілкування, готовність «під лаштуватися» під партнера.
- Індиферентна спрямованість – таке ставлення до взаємодії, при якому ігнорується сенс міжособистісного спілкування; домінування «суто ділових» питань і його цілей [369].

У відповідності з описаною класифікацією спрямованості дослідниками педагогічного спілкування виділяються аналогічні за змістом стилі педагогічного спілкування (С. А. Шейн, А. І. Ердинеєв С. Л. Братченко і С. О. Рябченко) – авторитарний, маніпулятивний, альтруїстичний, конформний, індиферентний тощо.

Спрямованість у спілкуванні, пов’язану із ціннісно-змістовими установками Л. І. Габдуліна (1999) вважає основною детермінантою стилю педагогічного спілкування.

Узагальнення зазначеного дає підставити визначити індивідуальний стиль спілкування педагога найвагомішим чинником у формуванні й розвитку комунікативної діяльності вихованців, а його основними детермінантами виділити індивідуальні особистісні риси, спрямованість у спілкуванні, ціннісно-змістові установки, його самовизначення та самоусвідомлення. Значущість окреслених рис дає підстави для їх врахування в розробці змісту психологічного впливу на комунікативну діяльність дошкільників із СПМ шляхом залучення референтних педагогів.

Водночас, результати численних досліджень, присвячених впливу особистості як суб’єкта спілкування на вибір способів взаємодії з іншими людьми, підтверджують провідну роль її ціннісно-змістових відношень до себе та світу в детермінації спілкування. Такі положення цілком відповідають

визнаним тезам гуманістичної психології про провідну роль цінностей особистості в становленні її поведінки та життя в цілому (А. Маслоу; 1994; К. Роджерс, 1997). Відповідно, організація корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками з системними порушеннями мовлення із залученням їхніх педагогів, повинна містити компонент, спрямований на актуалізацію їхніх цінностей та індивідуально-особистісних рис, які впливають на ефективність спілкування з вихованцями.

Отже, стиль педагогічного спілкування – це не лише сукупність стабільних в часі, трансситуаційних способів, прийомів та експресивних проявів спілкування педагога, а й – особистісне надбання педагога, яке є результатом його професійного самовизначення та самоактуалізації, вираженням системи цінностей та установок, які є, вочевидь, важливими для комунікативної взаємодії з вихованцями, з системними порушеннями мовлення зокрема.

Ґрунтуючи блок роботи з педагогами в системі формувального впливу на комунікативну діяльність дітей із СПМ на актуалізації їхніх особистісних та професійних установках та якостей, слід усвідомлювати, на формування яких саме стилів педагогічного спілкування зазначена робота має бути спрямована.

В. О. Горяніна (2002) поміж типових стратегій міжособистісної взаємодії, виділяє єдину продуктивну: партнерську або співучастну (модель поведінки, що спонукає, заохочує). Дослідниця виділила п’ять критеріїв продуктивності стилю міжособистісної взаємодії (характер активності в позиції партнерів; характер цілей, що висуваються; характер відповідальності й відносин, що виникають між партнерами; характер функціонування механізмів ідентифікації, відокремлення). Ці критерії зумовили визначення вказаного стилю як стійкої здатності особистості до продуктивного контакту з навколишніми, який сприяє встановленню довірливих відносин, розкриттю особистісного потенціалу і досягненню ефективних результатів у спільній діяльності, педагогічному спілкуванні зокрема [110, с.75].

Тісний зв’язок між продуктивністю спілкування педагога з вихованцями та його ціннісно-змістовими установками простежила Л. І. Габдуліна (1999). Найпродуктивнішим в навчально-виховному процесі дослідниця вважає діалогічний стиль педагогічного спілкування, мотиваційні засади якого відрізняються найбільшою узгодженістю, активним, конструктивним характером їх змісту. Найбільшою складністю, суперечливістю, внутрішньою конфліктністю самоставлення, на думку дослідниці, характеризуються ціннісно-змістові складові конформного і варіативного стилів педагогічного спілкування. Основою альтруїстичного стилю є ціннісно-змістові взаємини, провідне місце в яких займають пасивні, альтруїстичні та цінності міжособистісних взаємин. Мотиваційна сфера педагога, пов'язана з авторитарним стилем педагогічного спілкування, характеризується внутрішньої конфліктністю самоставлення, провідним орієнтуванням на конкретні життєві цінності, професійну творчість, суспільне визнання, однаковим ступенем значущості непримиренності до власних і чужих недоліків та альтруїстичних [484].

Таким чином, за висновками Л. І. Габдуліної, цінності педагога, який здатен продуктивно та ефективно спілкуватись з вихованцями визначають його гуманістичну спрямованість і відрізняються узгодженістю, конструктивністю. Визначено, що педагогічний стиль, який позитивно впливає на взаємовідносини з вихованцями, передбачає партнерство (В. О. Горяніна, Ю. В. Уварова), діалог (Л. І. Габдуліна), взаємодію, їхню відповідність мотиваційних засад педагога.

Результати аналізу досліджень у галузі педагогічної і соціальної психології дають підстави для висновків про наявність численної кількості робіт, що вивчають вплив і взаємозв'язок педагогічного спілкування з різними особливостями в системі міжособистісних взаємин «Учитель – Учень» (Г. М. Андрєєва, О. О. Бодальов, Я. Л. Коломінський, О. О. Леонтьєв). Водночас, стосовно ефективної комунікації педагога з вихованцями в системі дошкільного виховання зазначений аспект розглядається частково і представлений в роботах О. В. Горецької (2012), Л. І. Габдуліної (1999), О. В. Зеленської (2004), О. М. Недосеки (2000), О. В. Улибіної (2004),

результати яких свідчать про значущість стилю спілкування з дошкільниками на формування міжособистісних відносин у групі, які, відповідно, позначаються на розвитку особистісних якостей дітей.

О. В. Зеленська (2004) за результатами емпіричного дослідження виділила дві групи вихователів, які розрізняються за стилем педагогічного спілкування і специфікою структури самореалізації:

1) у вихователів з *розвивальним стилем* поведінковий компонент пов'язаний із змістовими елементами мотиваційно-змістового (усвідомленням життя, цілями в житті, ціннісними орієнтаціями), зі самоповагою і позитивними емоційними станами (емоційно-ціннісний компонент), з такими показниками когнітивного компонента як: синергія, локус контролю – Я, факторами «безтурботність – серйозність», «сміливість – боязкість», «радикалізм – консерватизм» і «самостійність – залежність від групи»;

2) у вихователів з *організаційним стилем* відмічено найбільші зв’язки з мотиваційними елементами мотиваційно-змістового компонента (зокрема, з такими зовнішніми мотивами як: прагнення до матеріальної винагороди, прагнення до поваги з боку керівників, мотиви соціальної значущості, праці тощо), з негативними емоційними станами (замкнутість, фрустрованість, педагогічна індиферентність, підозрілість) [144].

Такі дані підтверджують у вихователів ДНЗ наявність схожих тенденцій у залежності стилю педагогічного спілкування з індивідуальними характеристиками педагога, його мотиваційно-ціннісними особливостями, а прогностично продуктивнішим поміж них визначити розвивальний стиль за О. В. Зеленською.

В. М. Іванова (2001) наголошує на впливовості особистісно-комунікативних особливостей вихователів на взаємини дітей дошкільного віку. Дослідниця відмічає, що несприятливі взаємини дітей частіше мають місце, якщо хоча б одному з вихователів, властиві нейротизм, страхи, недовірливість, імпульсивність, надмірний контроль, домінантність, ригідність, принциповість

у вихованні, що виражається в нервово-психічному його напруженні. Названі характеристики поведінки педагога є причиною високого індексу ізольованості дітей, низького рівня їхньої задоволеності взаємовідносинами з однолітками, формуванням у них почуття власної неповноцінності [152].

Авторка простежила зв'язки між особистісними характеристиками вихователя, стилем його спілкування і станом взаємин в дитячому колективі. Так, вихователі з низькою здатністю до співпереживання в більшості є прихильниками авторитарного стилю керівництва групою, що, передусім, зумовлює низький коефіцієнт взаємності дітей в групі, емоційну напруженість поміж них.

Результати спостереження за взаємодією старших дошкільників у вільній діяльності засвідчили колективний характер відносин дітей при демократичному і змішаному стилях керівництва вихователя. Цим дітям властиві: дружнє спілкування, відсутність відсторонених членів колективу, прояви взаємодопомоги, достатня емоційність в іграх дітей і з вихователем. При авторитарному стилі спілкування педагога в групі дітей переважав індивідуальний характер взаємовідносин; залученість в колективні ігри за потребою, без бажання й інтересу до гри; наявність відкинутих і неприйнятих членів колективу; загальмованість і розгубленість дітей під час відсутності вихователя [152].

Отже, описані результати дослідження засвідчують, що здатність до співпереживання педагога, змішаний або демократичний стилі керівництва, низький рівень їхньої нервово-психічної напруги, відсутність невротичних реакцій, низький рівень підозрілості, імпульсивності, контролю є умовами продуктивного педагогічного спілкування, яке не тільки допомагає налагодженню стосунків педагога з дітьми, а й – формуванню сприятливих взаємин в групі дітей, самостійності й комунікабельності вихованців.

Таким чином, результати досліджень педагогічного спілкування в умовах дошкільного виховання засвідчили залежність комунікативно-особистісного розвитку, міжособистісних відносин вихованців від індивідуального стилю

педагогічного спілкування вихователя, поміж яких виявлено ефективність розвивального (О. В. Зеленська), демократичного й мішаного стилів (В. М. Іванова). Водночас, встановлено, що педагогам, які демонструють ефективне спілкування з дітьми, притаманна збалансованість мотиваційно-змістового, емоційно-ціннісного й когнітивного компонента особистості, що дає підстави для їх врахування, розробки засобів їх стимулювання в системі опосередкованого впливу на розвиток комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень засвідчив достатню кількість наукових доказів значущості педагогічного спілкування не тільки для комунікативного розвитку, а й ефективної соціалізації.

Вітчизняними дослідниками визнається особлива роль педагога у корекційно-виховній і корекційно-розвивальній роботі з вихованцями різних нозологій (К. О. Глушенко, 2009; І. С. Марченко, 2012; К. О. Островська, 2011; О. І. Проскурняк, 2012; Д. І. Шульженко, 2010). Водночас, до сьогодні відсутні дослідження, спрямовані на вивчення стилю педагогічного спілкування як детермінанти комунікативного розвитку дітей із системними порушеннями мовлення.

У зв’язку з означеним звертає на себе увагу дослідження О. В. Улибіної (2004), яка експериментально довела, що сприйняття дітьми з затримкою психічного розвитку референтного дорослого детерміновано стилем його спілкування. Так, авторитарний стиль спілкування впливає на формування таких особистісних якостей у дітей із ЗПР, як: неадекватне сприйняття вихователя, прагнення до домінування, прагнення до спілкування у великих групах, відстороненість від однолітків. Стан неадекватного сприйняття значимого дорослого уповільнює темп міжособистісного комунікативного розвитку, що, водночас, негативно позначається на особистісних проявах дітей із ЗПР. Водночас, дослідниця зазначає, що зазначений стан обумовлений і структурою дефекту дитини. Вираженість психічного дизонтогенезу

перешкоджає реалізувати потенційні можливості дітей у процесі навчання і виховання без організованої психологічної корекції [433].

Дослідниця встановила залежність міжособистісного сприйняття дітей із ЗПР від провідного стилю педагогічного спілкування в різних типових умовах педагогічної роботи.

Вагомим висновком О. В. Улибіної є встановлення позитивної динаміки в досліджуваному явищі у зв'язку зі зниженням авторитарних тенденцій у вихователя по відношенню до дітей із ЗПР. Збільшення позитивних установок педагога призвело до підвищення його значущості для дітей, формування його дружнього образу. Адекватний стиль педагогічного спілкування сприяв розвитку у вихованців ефективних комунікативних навичок і соціальної адекватності поведінки. Діти стали частіше проявляти допитливість і обирати лідерські ролі.

Дослідниця констатує, що благополучна ситуація в групі, показники тривожності, ворожості, почуття неповноцінності, конфліктність дітей із ЗПР знаходяться в прямій залежності від домінуючого стилю спілкування із більшою вираженістю означених характеристик поміж дітей із ЗПР [433].

Узагальнення загальних і спеціальних наукових досягнень у напрямі вивчення ролі педагога в особистісно-комунікативному розвитку дитини дошкільного віку дає підстави для виділення таких основних складових цього впливу:

1) розвиток мотивації дітей: як підтримку пізнавальної мотивації до занять, так і мотиваційне забезпечення міжособистісного спілкування з однолітками та дорослим шляхом стимулювання комунікативної спрямованості;

2) створення у колективі емоційного клімату, який стимулює операційну напруженість, що сприяє продуктивному засвоєнню нових умінь та знань, та – дозволяє попередити виникнення емоційного напруження, яке перешкоджає гармонійному пізнавальному та соціально комунікативному розвитку дітей;

3) розвиток міжособистісних відносин і гармонійних взаємин між дітьми, продуктивного спілкування між ними без відкинутих та одинаків;

4) формування самостійності й активності вихованців:

5) стимулювання розвитку комунікативних рис особистості дітей: відкритості, емпатії, комунікабельності, організаторських здібностей, лідерських якостей тощо .

Встановлено, що ефективними, за вказаними вище складовими, стилями педагогічного спілкування є діалогічний (Л. І. Габдуліна), розвивальний (О. В. Зеленська), демократичний (В. М. Іванова), адекватний (О. В. Улибіна). Індивідуальними якостями педагогів, які забезпечують реалізацію зазначених стилів педагогічного спілкування з дітьми дошкільного віку є: гуманістична спрямованість, достатній рівень особистісної та професійної самосвідомості, емпатійність, врівноваженість, позитивні установки на педагогічне спілкування тощо. Враховуючи зазначене, вважаємо, що необхідно організацію опосередкованого впливу на комунікативну діяльність дітей із системними порушеннями мовлення у процесі педагогічного спілкування супроводжувати психологічною роботою, спрямованою на актуалізацію описаних особистісних й професійних якостей педагогів, впровадження системи їхнього тренінгу та консультування упродовж усього процесу формування досліджуваної діяльності у дошкільників з системними порушеннями мовлення. Вважаємо, що ґрунтуючись на актуалізації ціннісних особистісно-професійних орієнтацій педагогів, розвитку їх компетентності в питаннях комунікативного розвитку вихованців, педагогічне спілкування набуватиме діалогічного характеру, що дозволить вихователям ефективніше взаємодіяти з дітьми експериментальної групи. Зазначені положення є одними з базових психологічних засад і покладені в основу роботи з педагогами в психокорекційній системі формування комунікативної діяльності дітей із СПМ, схему якого представлено на Рис. 5.2.

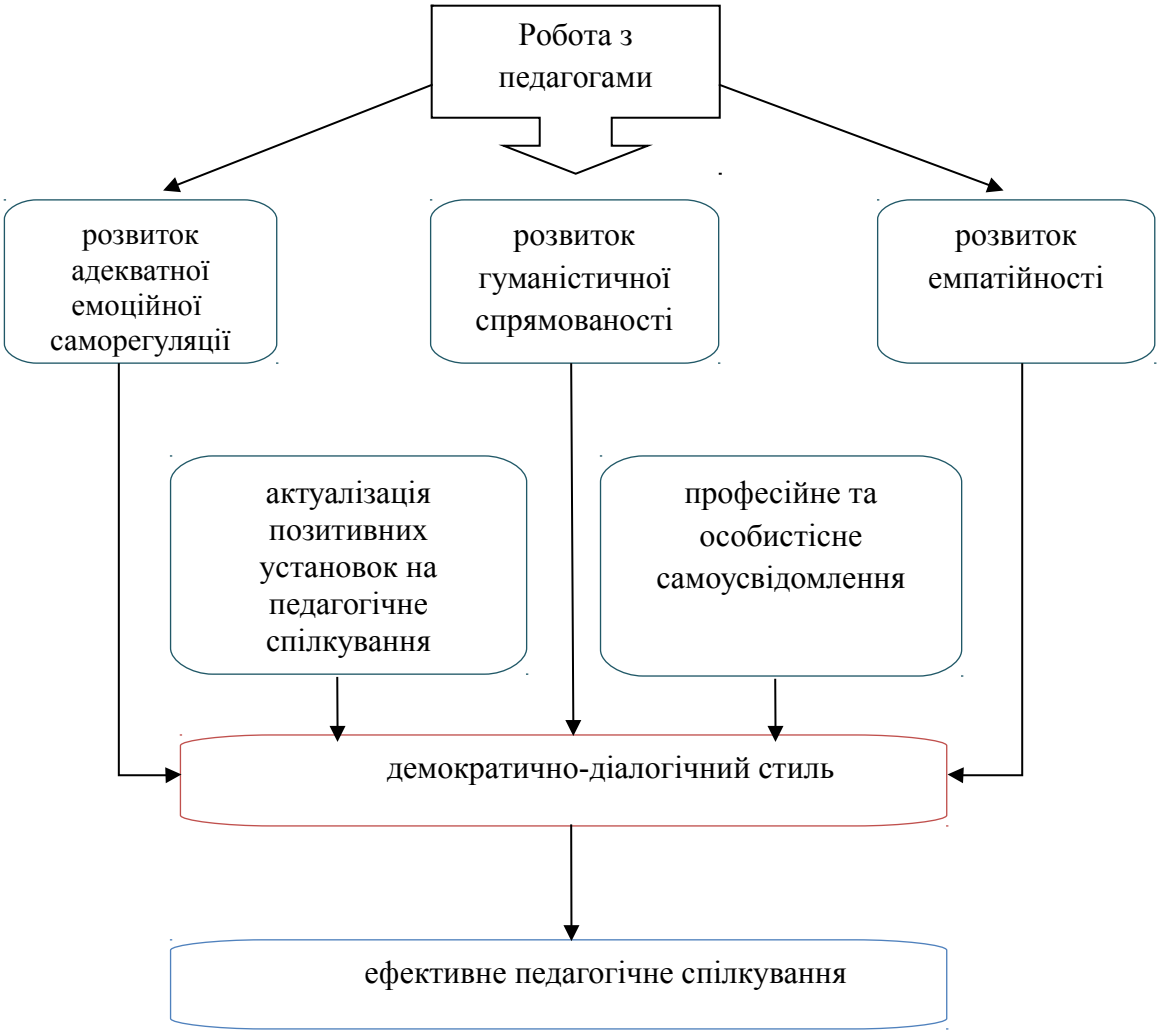


Рис. 5.2. Напрями формувального впливу на педагогів.

Водночас, відповідно до принципу залучення середовища, опосередкований вплив на комунікативну діяльність дітей із системними порушеннями мовлення передбачає й роботу з їхніми батьками. Зміст цієї роботи має відповідати сучасним сімейноцентрованим тенденціям корекційно-розвивального впливу у психології й враховувати різні аспекти внутрішньосімейної комунікації та змісту комунікативної діяльності, які розкрито в межах досліджень сімейного виховання.

Проблема сімейного виховання та його впливу на розвиток дитини достатньо представлена в зарубіжних та вітчизняних наукових дослідженнях,

тематика яких зосереджена, переважно, навколо різних аспектів дитячо-батьківських взаємин.

Результати аналізу зарубіжних психологічних теорій і підходів засвідчують багатовекторність поглядів у зазначеному напрямі. В більшості робіт вікова динаміка дитячо-батьківських взаємин зводиться до розвитку від вираженої залежності дитини до емоційної самодостатності і рівноправних взаємин усіх учасників взаємодії (психоаналітичний напрям, теорія прихильності, біхевіоризм, теорія соціального навчання, гуманістичний підхід).

Основне місце в дослідженнях дитячо-батьківських взаємин та їхнього впливу на емоційне благополуччя дитини, різні аспекти її розвитку представлено через призму позиції батьків. Вивчення змісту батьківської позиції дає підставити для виділення таких тенденцій: суперечливість, подвійність, неоднозначність, внутрішню конфліктність (S. Freud, E. Fromm, J. Bowlby, D. Winnicot, C. Rogers та інші). З одного боку, головною характеристикою батьківського ставлення є любов, яка визначає довіру до дитини, радість і задоволення від спілкування з нею, безумовне прийняття, цілісне ставлення тощо. З іншого – воно характеризується вимогливістю і контролем, необхідністю привчання до суспільно-прийнятних норм поведінки, виховання соціальних навичок.

Незважаючи на відмінність у термінології, ця двоякість (задоволення і реальність, любов і контроль, безумовність й умовність тощо) простежується в більшості описів батьківського ставлення. Більшість сучасних зарубіжних психологічних досліджень досі ґрунтуються на базовій типології батьківського ставлення, розробленій D. Baumrind (1967), засновану на двох факторах – емоційному (любов/ненависть) і поведінковому (автономія/контроль), відповідно до яких було виділено три типи батьківського ставлення: авторитарний, авторитетний і ліберальний [509; 510]. Maccoby & Martin (1983) згодом виділили четвертий стиль – індиферентний. Таким чином, типологія

стилів батьківського виховання наразі містить 4 типи: авторитетний, авторитарний, ліберальний і індиферентний [548].

Авторитетний стиль характеризується теплим емоційним прийняттям дитини і високим рівнем контролю з визнанням і заохоченням розвитку автономії дітей. Авторитетні батьки реалізують демократичний стиль спілкування, готові до зміни системи вимог і правил з урахуванням компетентності дітей, що зростає. Як результат – діти соціально адаптовані, впевнені в собі, здатні до самоконтролю, характеризуються високою самооцінкою.

Авторитарний стиль відрізняється відкиданням або низьким рівнем емоційного прийняття дитини і високим рівнем контролю. Стиль спілкування авторитарних батьків – командно-директивний, система вимог, заборон і правил ригідна і незмінна. Діти таких батьків замкнуті, боязливі й похмурі, невибагливі і дратівливі.

Ліберальний стиль виховання характеризується емоційним прийняттям і низьким рівнем контролю у формі вседозволеності й всепрощенства. Вимоги і правила при такому стилі виховання практично відсутні, рівень керівництва недостатній. На думку D. Baumrind, батьки настільки захоплюються демонструванням «безумовної любові», що не виконують безпосередньо батьківських функцій, зокрема – встановлення заборон і правил для дітей. Діти схильні до непослуху й агресивності, поводяться неадекватно й імпульсивно, невибагливі до себе, в деяких випадках – стають активними, рішучими та творчими людьми.

Індиферентний стиль виховання визначається низькою залученістю батьків у процес виховання, емоційною холодністю і відчуженням щодо дитини, низьким рівнем контролю, ігноруванням її інтересів та потреб, недостатнім захистом. Якщо байдужість поєднується з ворожістю, дитина проявляє руйнівні імпульси і схильність до відхиляється.

За даними D. Boumrind (1975, 1989) діти авторитетних батьків адаптовані найкраще. У порівнянні з іншими малюками, вони впевненіші в собі, не мають патохарактерологічних та невротичних ознак, повністю себе контролюють і соціально компетентні.

На думку Г. Крайг (2000), найгірший вплив на дітей мають індиферентні батьки, ставлення яких супроводжується відкритою ворожістю до дитини. У результаті – дітям властиві різні види поведінки з відхиленнями, агресивна з проявами аутоагресії тощо [213, с. 440].

Таким чином, за висновками зарубіжних вчених, найпродуктивнішим у дитячо-батьківському спілкуванні є авторитетний стиль, який характеризується емоційним прийняттям, відкритістю, достатнім контролем і гнучкістю ставлення до дитини, а також – наповненим спілкуванням з нею.

Представники різних шкіл психодинамічного напряму (A. Freud, S. Freud, E. Fromm, J. Bowlby, D. Winnicot та ін.) завжди підкреслювали пріоритетний характер впливу ранніх сімейних вражень на формування як нормальної, так і аномальної (невротичної) особистості дитини [520; 452; 572].

C. Rogers обґрунтував положення про потребу в безумовній позитивній увазі з боку батьків як про центральне поняття в актуалізації і розвитку «Я» – концепції дитини ще в 1959 р. Він вважав, що малюк має право на позитивне ставлення незалежно від цінності поведінки. Акцент дослідника на позитивній увазі як на ідеальному підході до виховання дитини не означає відсутність дисципліни, соціальних обмежень чи інших форм контролю поведінки. Подібний підхід означає створення атмосфери, в якій дитину цінують і люблять просто за то, що вона існує [565].

Вплив стилів сімейного виховання на формування життєвих сценаріїв розглянуто в роботах E. Berne (1996), в яких розкрито механізми відтворення у поведінці дорослих людей змісту батьківських установок (сценаріїв) [35]. Сценарій, за E. Berne – це персональний план життя, конструктивна чи деструктивна стратегія виживання, сформована під впливом батьків у віці від

двох до шести років. Дослідник наголошує на домінуванні конструктивних стратегій в осіб, що мали гармонійні дитячо-батьківські взаємини в родині.

Узагальнення зазначеного дає підстави констатувати значний вплив характеру дитячо-батьківських стосунків, стилів сімейного виховання на комунікативну діяльність, соціальну поведінку дітей. Найбільш значущим періодом, на думку зарубіжних психологів, у цьому аспекті є саме дошкільний вік, у якому авторитарний, індиферентний і ліберальний стилі батьківського ставлення мають найшкідливіші наслідки для розвитку дитини, зумовлюють у них невротичні реакції, труднощі в адаптації.

У вітчизняній психології традиційним і загальноприйнятим є факт визнання за дорослим ролі носія людської культури – необхідного джерела розвитку дитини. Найважливішою характеристикою розвитку є «соціальна ситуація розвитку» (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, М. І. Лісіна).

Л. С. Виготський вперше висунув ідею інтеріоризації взаємин як обов'язкового моменту розвитку особистості дитини [85]. М. І. Лісіною було розроблено концепцію генезису спілкування дитини і дорослого, в якій форма і зміст діяльності спілкування визначаються віком дитини [247]. Стосунки між батьками та дитиною є тим середовищем, у якому виникає і здійснюється особистісне становлення і розвиток кожного учасника цього процесу.

Про визначну роль батьків у психічному розвитку дитини, її соціальної ситуації та комунікативної діяльності йдеться у багатьох наукових дослідженнях (Ю. Ф. Акименко, 2003; А. Я. Варги, В. І. Гарбузова, О. В. Горецької, 2009; В. М. Дружиніна, О. І. Захарова, О. Г. Сіляєвої, О. О. Смірнової, В. В. Століна, М. В. Терещенко, 2013; В. М. Целуйко, Т. С. Яценко, О.Є. Алексєєнко, Е.Г. Ейдеміллера, 1996; О. Л. Кононко, 2001; С.Є. Кулачківської, М. І. Лісіної, 1985; Т. О. Піроженко, 2010; О. О. Смірнової, 2004; А. С. Співаковської, 2000; Т. М. Титаренко, 2003 та ін.). Вітчизняними дослідниками встановлено залежність процесу формування особистості дитини від стилю виховання в родині, батьківського ставлення, емоційного спілкування тощо.

М. В. Соколова та О. О. Смірнова (2003) в характеристиці дитячо-батьківського спілкування провідним визначають діалогічний підхід до міжособистісних відносин. Відповідно до цього підходу, взаємини між людьми засновані на двох протилежних складових: предметній – в якій інша людина виступає як об'єкт пізнання, оцінки, виховання; і особистісній – в інший сприймається як самоцінна, цілісна особистість. Якщо перший аспект визначає відособленість і протиставлення людей, то другий – їх спільність, причетність. Єдністю і протилежністю цих аспектів визначається складність і неоднозначність взаємин між людьми: і особистісне, і предметне спочатку притаманні кожній людині, проте ступінь їх вираженості істотно різниться [398].

Визначаючи особливості сімейної комунікативної діяльності, дослідниці зазначають, що по мірі дорослішання дитини батьківське ставлення змінюється в бік домінування предметного над особистісним із особливою значущістю інтелектуальної складової. Цінність інтелектуального розвитку дитини, який більшість батьків ототожнюють з «розвитком» в цілому, досить сильно виражена у всіх групах батьків дітей дошкільного віку. Значущими також є вольові якості особистості їхніх дітей. Ці дані засвідчують знецінення батьками комунікативної, соціальної та особистісної складових психічного розвитку, що, безперечно, позначається на стані їхніх дітей.

У відповідності з викладеним, вбачаємо одним із завдань формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення попередження «інтелектуалізації» розвитку дитини в родині, засобом реалізації якого вважаємо інформаціно-розвивальну роботу з батьками психолога.

Поміж батьків дітей різного віку М. В. Соколова та О. О. Смірнова виділили такі базові стилі батьківського ставлення:

1) суворий – вплив на дитину, переважно, силовими, директивними методами, жорстке спрямування дитини на шляху соціальних досягнень;

2) пояснювальний – апеляція до здорового глузду дитини, словесне пояснення;
3) автономний – надання дитині максимальної волі вибору і прийняття рішення;
4) компромісний – пропозиція чогось привабливого в обмін на виконання дитиною необхідної дії;
5) сприятливий– реальна участь в житті дитини, прагнення допомогти, розібратися в проблемі, розділити з нею її проблеми;
6) ситуативний – прийняття рішення в залежності від наявної ситуації;
7) що потурає – повне орієнтування на потреби й інтереси дитини, які ставляться вище батьківських, а з часом – і вище інтересів сім'ї в цілому [398].

Поміж означених стилів найефективнішим у відносинах з дітьми дошкільного віку М. В. Соколова та О. О. Смірнова визначають сприятливий стиль, який корелює з особистісною складовою батьківського ставлення. Водночас, провідними для батьків дітей означеного віку визначено стилі: суворий і сприятливий. Зазначено, що суворий стиль корелює з предметною складовою ставлення і характеризується орієнтуванням на інтелектуальний розвиток дитини. До особистих якостей батьків, які впливають на формування їхнього стилю ставлення до дитини, віднесено їхні мотиваційно-ціннісні установки.

О. В. Горецька (2008) зазначає, що батьківське ставлення впливає на вибір стилю спілкування батьків з дітьми, формування психологічних особливостей дошкільника. Батьки з авторитарного-монологічним стилем спілкування часто використовують зауваження і покарання, уникають можливостей вислухати дитину, дати пораду, емоційно підтримати, прийняти її позицію, часто бувають непослідовні у вимогах до дитини. З іншого боку, батьки з особистісно-діалогічним стилем спілкування приймають дитину такою, якою вона є, оцінюючи її як рівноправного партнера, співучасника, надають перевагу позитивній оцінці вчинків дошкільника, заохочують, підтримують його у

прагненні досягти успіху, а в сім'ях – переважають дружні та теплі стосунки [106].

Дослідниця наголошує, що тип батьківського ставлення реалізується виключно в процесі спілкування і має такі складові:

- когнітивний компонент передбачає психологічні знання батьків про сутність та особливості спілкування з дитиною, зокрема про особливості власного стилю;
- перцептивно-рефлексивні здібності батьків (ідентифікація, рефлексія, емпатія), що дозволяють встановлювати контакти з дитиною, адекватно пізнавати та розуміти її внутрішні стани, а також власне ставлення до дитини;
- емоційний компонент, який характеризує різноманітні почуття до дитини, ставлення до неї, співучасть;
- поведінковий компонент, що передбачає сформованість у батьків умінь та навичок ефективного використання різноманітних способів спілкування, встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин, застосовування конструктивних стратегій взаємодії та ефективних засобів виховного впливу [106].

Таким чином, оптимізація дитячо-батьківських стосунків повинна враховувати визначену структуру батьківського ставлення і містити навчальну складову (знання), розвиток перцептивно-рефлексивних комунікативних умінь (уміння), самоаналіз (почуття) та удосконалення актуальних умінь із їхньою варіативністю (дія).

У контексті даного дослідження, психологічна робота з батьками дошкільників із системними порушеннями мовлення, у результаті якої здійснюватиметься опосередкований вплив на їхню комунікативну діяльність, має бути спрямована на когнітивний, емоційний і поведінковий компонент, оскільки знання про умови оптимізації спілкування, почуття співучасті й прийняття дитини реалізуються саме в комунікативній поведінці, взаємодії з дитиною, у процесі яких здійснюється безпосередній вплив на її комунікативний розвиток.

Водночас, не тільки з батьківським ставленням пов'язаний вплив на комунікативний розвиток дитини. Вагомим чинником як комунікативного, так і особистісного розвитку дитини дошкільного віку Д. В. Берко, В. І. Гарбузов, А. І. Захаров, Є. С. Меньшикова вважають авторитарність, схильність до контролю батьків. Зокрема, Д. В. Берко (2003) вважає, що «батьківський контроль» і «батьківська теплота» здійснюють вирішальний вплив на формування «Я» – концепції, інтеріоризацію моральних цінностей, розвиток адекватних форм соціальної поведінки, проявів агресії до соціального оточення, виникнення невротичних і патохарактерологічних варіантів розвитку особистості дитини [34].

Діти, батьки яких застосовують у їхньому вихованні переважно авторитарний стиль, рідше проявляють позитивну соціальну поведінку, непродуктивно взаємодіють (вербально і невербально) з однолітками та дорослими, менше виступають з соціальною ініціативою, проявляють підвищений рівень агресивності.

Цікавих висновків дійшла С. В. Паршукова (2007), яка зазначає, що незначна фрустрованість й використання покарань у системі батьківського впливу сприяє адаптації до дошкільного закладу молодших дошкільників. Тож, помірний контроль, наявність правил і системи санкцій позитивно впливають на здатність дитини адаптуватися до нових соціальних умов [42].

Встановлено, що в сім'ях, де панує атмосфера взаєморозуміння, співробітництва, відповідальності, гуманності, діти мають менше порушень фізичного, фізіологічного та психічного розвитку, проблем у спілкуванні з оточенням, і навпаки, порушення стосунків батьків з дітьми призводить до формування цілої низки негативних явищ.

Особливу увагу вчених спрямовано на дітей дошкільного віку, оскільки в цьому віковому періоді активно відбувається процес засвоєння правил соціальної поведінки та спілкування з навколишніми, гендерних ролей та їх диференціація. Встановлено, що спостерігаючи за взаєминами батьків, дитина прагне наслідувати їх життя, прагне до самостійної діяльності і поведінки

(Е. Берн, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва, Т. І. Пухова). Означені вміння детермінують характер комунікативної взаємодії з навколишніми і складають підґрунтя як об’єктивного, так і суб’єктивного компонентів соціальної ситуації розвитку дитини.

Багато дослідників зверталися до аналізу проблеми взаємовпливу комунікативної діяльності з батьками та з однолітками (О. Г. Гуцу, 1997; О. О. Карабанова, 2002; Т. В. Нещерет, Л. О. Курганська, 1990). В їхніх дослідженнях експериментально доведено існування залежності особливостей діяльності спілкування дошкільника з іншими дітьми від характеру виховання в сім'ї.

Доведено, що основним механізмом взаємодії двох сфер спілкування у дитини є образ самого себе, який, з одного боку, формується під впливом системи батьківського оцінювання, а з іншого боку – регулює її взаємодію з однолітками, спрямовуючи комунікативну вибірковість [119].

Результати дослідження О. Г. Гуцу (1997) дозволяють встановити специфіку комунікативного становлення в групах успішних і неуспішних в спілкуванні з однолітками дітей. Встановлено, що комунікативно активні й успішні діти отримують ширший спектр оцінювальних суджень батьків, ніж неуспішні, батьки яких орієнтуються переважно на навчальні досягнення. Ці діти при виборі партнера по спілкуванню серед однолітків орієнтуються на їхні комунікативні якості.

За висновками вітчизняних дослідників (І. Д. Бех, 2003; М. Й. Боришевський, 1984; О. В. Горецька, 2008; О. Я. Савченко, 2001; Н. В. Чепелєва, 2009; Т. К. Чмут 2001 та інші), гуманізації стосунків у родині сприяє особистісно-орієнтований підхід. Упровадження основних його принципів (прийняття, розуміння, визнання) наповнює стосунки гуманними цінностями, стимулює дитину до вільного вибору, творчості, забезпечує необхідні умови для оптимального психічного розвитку, комунікативного зокрема.

Спеціальна організація процесу спілкування батьків з дитиною на основі особистісно-орієнтованого підходу створює сприятливі умови для її психічного та фізичного розвитку. Критеріями визначення рівня прояву психологічно-оптимального спілкування батьків з дітьми, за О. В. Горецькою, є:

- особистісно-діалогічний стиль спілкування (гуманістична настанова, вміння батьків застосовувати ефективні технології спілкування; безумовне позитивне ставлення до дитини (готовність батьків до усвідомленого ставлення, прийняття дитини, емпатія, здатність до рефлексії);

- суб'єкт-суб'єктна стратегія взаємодії (підтримка дитини, рівноправність позицій, співробітництво, уміння застосовувати конструктивні способи подолання проблемних ситуації, використовувати ефективні засоби виховного впливу). Розроблена дослідницею модель впровадження особистісно-орієнтованого підходу до спілкування в сімейній взаємодії побудована на принципах індивідуального підходу, цілісності, системності, доступності. Доведено, що впровадження цієї моделі сприяє усвідомленню батьківства, вибору адекватних форм взаємодії, формуванню в батьків ставлення до іншої людини як суб'єкта спілкування, розвитку взаєморозуміння, самопізнання, навичок співробітництва завдяки організації спільної діяльності [106].

Дослідниця констатує, що реалізація особистісно-орієнтованого підходу в дитячо-батьківському спілкуванні нівелює такі типи батьківського ставлення як: відштовхування, авторитарна гіперсоціальність; розширює арсенал комунікативних навичок спілкування та навичок побудови конструктивної взаємодії; підвищують сенситивність батьків стосовно дітей, сприяють зростанню рівня їхньої психолого-педагогічної культури. Ми поділяємо погляди О. В. Горецької на спілкування в родині й базовими завданнями психологічної роботи з батьками вважатимемо формування у них особистісно-діалогічного стилю спілкування з дитиною та розвиток суб'єкт-суб'єктної стратегії взаємодії з нею.

Отже, психологічними умовами, що підвищують ефективність процесу родинного спілкування, є сформовані в батьків прийоми ефективної

комунікативної діяльності (безумовне прийняття дитини, активне та емпатійне слухання, діалог, зворотній зв'язок, використання батьками невербальних засобів спілкування) та конструктивні способи взаємодії дітьми (мотиваційно-ціннісне ставлення, авторитетно-довірливі стосунки, позитивна емоційна підтримка, суб'єкт-суб'єктна стратегія взаємодії), розвинені перцептивно-рефлексивні здібності батьків (ідентифікація, рефлексія, емпатія).

Зважаючи на зазначене вище, вважаємо, що впровадження у корекційно-розвивальну роботу з формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення розвивально-просвітницької роботи з їхніми батьками, заснованої на особистісно-орієнтованому підході, сприятиме зростанню ефективності їх спілкування, що дозволить не тільки оптимізувати стосунки у системі «батьки – дитина», а й удосконалити комунікативну взаємодію в системі «дитина – дитина».

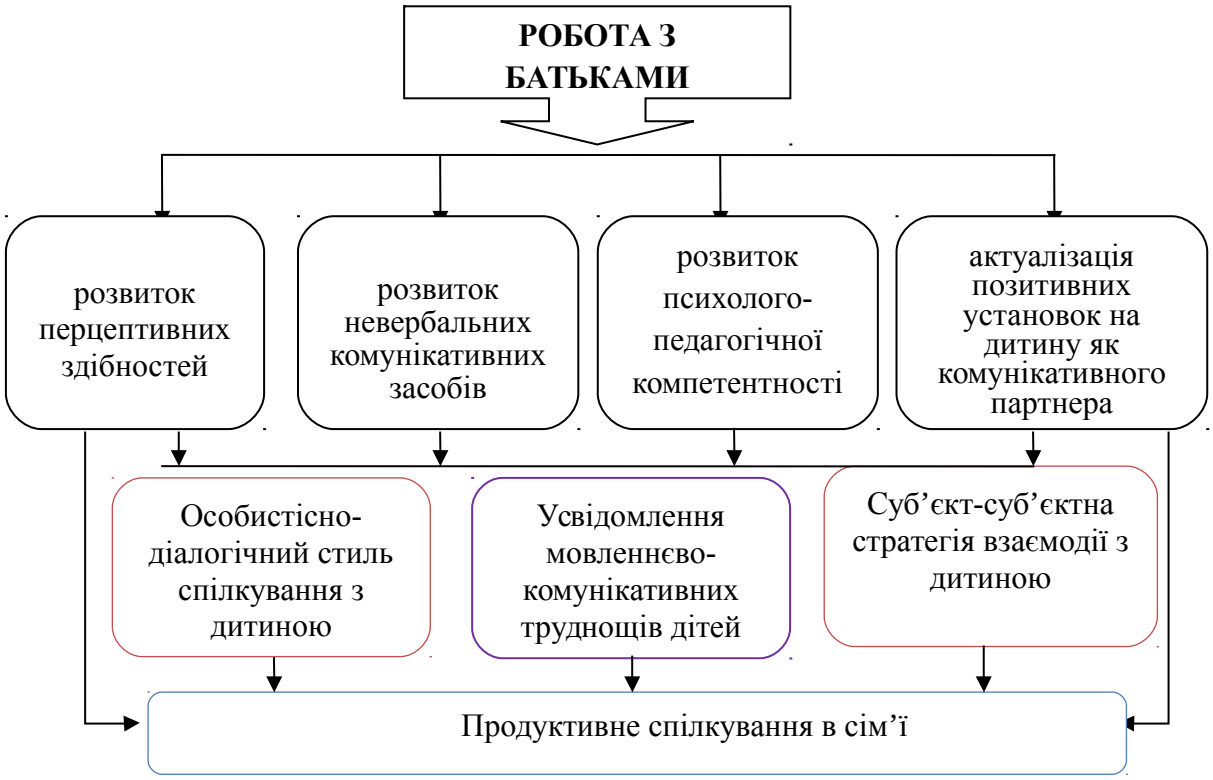


Рис. 5.3. Напрями формувального впливу на батьків дітей із системними порушеннями мовлення.

Оптимізація соціальної ситуації розвитку дитини старшого дошкільного віку із СПМ у напрямі дитячо-батьківських взаємин, на нашу думку, потребує вирішення таких завдань: гармонізації типу сімейного виховання і батьківського ставлення; підвищення рівня їхньої психолого-педагогічної компетентності, орієнтування в вікових психологічних та індивідуально-особистісних особливостях дітей; оптимізації дитячо-батьківських відносин з акцентом на позитивні установки на партнера і підвищення рівня рефлексивності й адекватності усвідомлення особливостей дитячо-батьківських відносин обома сторонами (див. Рис. 5.3).

Отже, розробка компонентів психокорекційної системи формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку та їх змісту ґрунтується на теоретичних положеннях, які доводять, що найважливішим чинником успішної соціалізації та комунікативного розвитку дитини дошкільного віку є достатній досвід її взаємодії зі значущими дорослими й однолітками. Особливу роль відіграє у цій системі дорослий, який є носієм для дошкільника «ідеальної форми» і посередником між ним та середовищем, а спільна з ним комунікативна діяльність детермінує становлення суб'єктивної складової соціальної ситуації розвитку малюка. Особистісно-орієнтовний образ партнера і відносин з ним, які визначають вибір стратегій подальшої взаємодії та спілкування з навколишніми, формуються у результаті достатнього досвіду спілкування з референтним дорослим. Водночас, ….

У зв'язки з означеним, психологічна система формування й розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення містить компоненти, які дозволять надолужити прогалини в уявленнях про «ідеальну форму» в комунікативній взаємодії з навколишніми; спонукати до розвитку та задовольняти комунікативно-пізнавальні потреби дитини, що сприятиме переходу до позаситуативних форм спілкування; ініціювати й удосконалювати комунікативні вміння та засоби в міжособистісній взаємодії. Напрями реалізації описаних компонентів ми

вважаємо можливими лише шляхом залучення до корекційно-розвивальної роботи значущого оточення дитини: батьків, педагогів, однолітків.

Основне значення психологічної роботи з батьками та педагогами старших дошкільників із системними порушеннями мовлення вбачаємо у створенні психологічно комфортного комунікативного середовища з домінуванням діалогічного спілкування та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які системно й опосередковано впливатимуть на зміст і структурну організацію комунікативної діяльності діяльності зазначеної категорії дітей.

Під комунікативним середовищем означеного типу розуміємо таке спілкування з референтними дорослими, яке дозволяє задовольнити ділові й особистісні комунікативні мотиви дошкільника із системними порушеннями мовлення, забезпечити комунікативну рефлексію і реакції на комунікативні ініціативи дитини, заохочувати її активність й ініціативність в різних комунікативних ситуаціях з використанням вербальних і невербальних комунікативних умінь та якість навчально-комунікативної діяльності. Задля забезпечення таких умов психологічна робота з референтними дорослими має містити завдання, пов'язані з актуалізацією системи їхніх базових цінностей та мотивів; розвитком комунікативних умінь і засобів, розширенням знань і уявлень про методи і способи оптимізації комунікативної діяльності досліджуваної групи дітей.

У процесі реалізації означених елементів комунікативного середовища передбачається опосередкований вплив на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, який у сукупності з безпосереднім корекцйно-розвивальним впливом на комунікативний розвиток дитини дозволить досягти результату, а саме – якісному зростанню показників сформованості комунікативних умінь та засобів, повній реалізації та стійкості структурної організації комунікативної діяльності, розвитку комунікативного потенціалу особистості.

5.3.Психокорекційна система формування комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення

Аналіз результатів теоретичних пошуків й емпіричного дослідження, присвячених проблемі вивчення комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку дає підстави стверджувати про високу актуальність заявленого питання і необхідність розробки спеціальної системи психологічного впливу на зазначену діяльність в умовах спеціального дошкільного закладу.

У зв'язку з викладеним, ґрунтуючись на результатах представленого у попередньому розділі емпіричного дослідження було розроблено експериментальну систему формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Система розрахована на впровадження у спеціальному дошкільному закладі для дітей із порушеннями мовлення, у старшій дошкільній групі. У процесі розробки системи було враховано, що діти підлягають систематичній логопедичній корекції, тому усі завдання, пов'язані з безпосереднім виправленням мовленнєвих порушень було покладено на логопедів. Водночас, акцент на розвитку вербальних комунікативних засобів здійснювався вихователями у відповідності зі завданнями освітньої лінії «Мовлення» програми навчання і виховання дошкільників, за якою працює ДНЗ.

Мета експериментальної психокорекційної системи (далі – ПС) – удосконалення і розвиток структурно-організованої комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення в сукупності операційних (комунікативних умінь й засобів) й особистісних (комунікативних рис) її складових.

Враховуючи результати емпіричного етапу дослідження, формувальний вплив було спрямовано на розвиток тих компонентів комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення, які є чинниками її розвитку в

цілому. Такими складовими було визначено інформаційно-комунікативні, перцептивні та інтерактивні комунікативні вміння; комунікативні особистісні риси: лідерські якості, організаторські здібності, емпатія, креативність, прагнення до співробітництва; а також продуктивне спілкування в сім'ї та адекватне усвідомлення батьками комунікативних труднощів.

У процесі реалізації ПС ключова роль належала психологу, який виступав координатором і реалізатором завдань, спрямованих на створення означених в дослідженні психологічних умов та оптимізацію комунікативного середовища, впровадження основних складових розробленої системи. Водночас, корекційно-розвивальний вплив на комунікативну діяльність дитини з СПМ психолог здійснював разом з вихователями груп.

Реалізація психологічних умов передбачала оптимізацію комунікативного середовища дитини з системними порушеннями мовлення (батьків, педагогів, одноліток), яке сприяло в рамках експерименту оптимізації розвитку комунікативної діяльності дошкільників означеної групи в активній взаємодії з навколишніми.

Під комунікативним середовищем, яке здійснювало опосередкований вплив на комунікативну діяльність дитини з системними порушеннями мовлення, ми розуміємо систему взаємостосунків та комунікативної взаємодії дитини з референтними дорослими (батьками, педагогами – передусім, вихователями) та однолітками в різних видах активності: на заняттях в умовах ДНЗ, в режимних моментах, у вільній та ігровій діяльності, на спеціальних психокорекційних заняттях з комунікативного тренінгу, поза дошкільним закладом вдома з батьками.

Впровадження психокорекційної системи формування дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення в умовах дошкільного навчального закладу передбачало безпосередній та опосередкований вплив на структурну організацію комунікативної діяльності, комунікативні уміння й засоби, комунікативний арсенал особистості з подальшим формуванням його потенціалу.

В експериментальній роботі з впровадження розробленої системи методологічним підґрунтям виступили теоретичні підходи, які слугували базовими на етапі діагностики і викладені в 2 розділі нашого дослідження, а саме: *діяльнісний* – який у даному контексті визначав необхідність активної участі суб'єкта у струткурноорганізованій поетапній комунікативній діяльності; *особистісно-орієнтований* – що орієнтував на розгляд особистості як активного суб'єкта комунікативної взаємодії, носія цінностей, мотивів, установок, стилю; *системний*, який відповідно до розробленого змісту передбачав вплив на базові складові комунікативної діяльності з залученням усіх навколишніх референтних осіб з системи стосунків дошкільника з СПМ як суб'єкта спілкування, визначав методи і форми організації комунікативного середовища; *особистісно-комунікативний* – який визначав необхідність врахування взаємозалежності особистості й комунікативної діяльності з акцентування роботи навколо комунікативного арсеналу й потенціалу особистості дитини з системними порушеннями мовлення.

Розроблена система передбачає реалізацію трьох складових:

1. Методично-розвивальну роботу з педагогами,
2. Просвітницько-розвивальну роботу з батьками,
3. Психологічний корекційно-розвивальний вплив на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Методично-розвивальна робота з педагогами здійснювалась психологом з метою підвищення їхньої особистісно-професійної компетентності в проблемі розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення та гармонізації педагогічного спілкування з вихованцями. До цієї роботи залучаються усі члени педагогічного колективу, які вирішують завдання комунікативного розвитку дітей означеної групи, однак провідним поміж педагогів у реалізації розробленої системи визнається вихователь логопедичної групи.

Завдання роботи з педагогами:

1) актуалізація та гармонізація позитивних ціннісно-мотиваційних особистісно-професійних установок педагогів, пов'язаних із реалізацією педагогічного спілкування;

2) розширення знань про вікові норми та умови розвитку комунікативної діяльності дитини-дошкільника, про роль невербальних і вербальних комунікативних засобів у спілкуванні;

3) розвиток комунікативних умінь та індивідуально-особистісних якостей (саморегуляції, рефлексії, емпатійності) педагогів, які реалізуються у різних формах спілкування з вихованцями заснованих на демократично-діалогічному стилі зокрема;

4) ознайомлення з провідними психологічними положеннями про роль педагога у розвитку комунікативної діяльності дитини-дошкільника;

5) ознайомлення з метою кожного етапу розробленої корекційно-розвивальної психологічної системи, комунікативного тренінгу та завданнями, методами і прийомами роботи педагога відповідно.

Вирішення окреслених завдань передбачалось шляхом організації різних форм роботи: просвітницьких лекцій, семінарів, тренінгу, індивідуальних консультацій. Лекції та тренінг було проведено на першому етапі експериментальної роботи, семінари та індивідуальні консультації на всіх етапах. Зміст тренінгових завдань представлено у Додатку С.

Просвітницько-розвивальна робота з батьками мала на меті, насамперед, гармонізацію психологічно-оптимального спілкування в сім'ї, заснованого на особистісно-діалогічному стилі та суб'єкт-суб'єктній взаємодії,а також – ознайомлення батьків із віковими нормами, умовами оптимізації та роллю дорослого в комунікативному розвитку дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Завдання роботи з батьками:

1) ознайомлення із сучасними психологічними поглядами на нормативи, умови оптимізації, роль дорослого в розвитку комунікативної діяльності дитини-дошкільника;

2) розвиток комунікативних умінь і засобів (вербальних і невербальних), особистісних рис батьків (рефлексивність, емпатійність, креативність,

гнучкість), реалізація яких забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію з дитиною, засновану на особистісно-діалогічному стилі спілкування з нею;

3) розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків у проблемі комунікативного розвитку їхніх дітей, а саме:

- ознайомлення з прийомами активізації та розвитку комунікативних умінь старших дошкільників із системними порушеннями мовлення;
- навчання способам і формам емоційно-забарвленого й довірливого спілкування з дітьми в сім'ї;
- поглиблення знань про стилі дитячо-батьківських відносин та їхній вплив на комунікативно-соціальний розвиток дітей;

4) стимулювання діалогічного й особистісно-орієнтованого спілкування з дитиною;

5) ознайомлення із завданнями кожного етапу корекційно-розвивального впливу на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення та роллю батьків у підвищенні її ефективності.

Задля вирішення окреслених завдань було організовано такі форми роботи з батьками: просвітницькі лекції, групові та індивідуальні консультації, письмові рекомендації з організації комунікативної діяльності в домашніх умовах, тренінг.

Організація зазначених зустрічей здійснювалась у певній послідовності: лекції на початку і наприкінці навчального року, групові консультації – 1 раз упродовж реалізації етапу методики; індивідуальні консультації – за запитом. Зміст тренінгових завдань представлено у Додатку Т.

Психологічний корекційно-розвивальний вплив на дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення здійснювався з метою розвитку всіх компонентів їхньої комунікативної діяльності та формування комунікативного потенціалу особистості.

Завдання роботи з дітьми з системними порушеннями мовлення:

1) розширення кола комунікативних мотивів із розвитком комунікативної інтенції;

2) розвиток комунікативних рис, арсеналу й потенціалу особистості дитини;

3) удосконалення комунікативних умінь з опорою на невербальні (перцептивні та інтерактивні);

4) розвиток планування й прогнозування, самоконтролю та здатності доводити розпочату діяльність до результату, що забезпечить її стійкість

5) формування та закріплення навичок взаємодопомоги, взаємопідтримки комунікативного партнера, позитивного ставлення до різних комунікативних ситуацій,

6) розвиток здатності знаходити компроміси в складних ситуаціях спілкування, комунікативної гнучкості – можливостей перебудовувати власні комунікативні програми;

7) стимулювання розвитку різних видів комунікативної діяльності: міжособистісного зокрема.

Психокорекційний вплив на дітей, відповідно до розробленої системи, реалізується, насамперед – психологом, а також – іншими учасниками навчально-виховного й корекційно-розвивального процесу, вихователями, передусім, під його безпосереднім керівництвом. Психолог відповідальний за організацію й проведення фронтальних (комунікативний тренінг) та індивідуальних (за потребою) психокорекційних занять, координування ігрової діяльності й корекційного впливу в режимних моментах та на заняттях педагогів (вихователів).

Суть корекційно- розвивального впливу на педагогів полягає в насиченні занять, режимних моментів, повсякденної діяльності такими методами і прийомами роботи, які б передбачали активізацію структури й активне використання вербальних і невербальних засобів спілкування в повсякденній взаємодії з однолітками й дорослими, а також – в організації ігрової діяльності дітей із використанням спеціальних рекомендованих ігор та ігрових прийомів, спрямованих на активізацію та закріплення комунікативних умінь, особистісних рис та повноцінної структури комунікативної діяльності.

На заняттях широко використовувалася робота з мультиплікаційними й літературними персонажами, моделювалися різні ситуації спілкування з опорою на наочність, яка відображала рутинні та добре знайомі моменти життя старших

дошкільників із системними порушеннями мовлення (ранкове пробудження, подарунки від батьків, домашні доручення, зустрічі з друзями, конфлікти з ними, спілкування з вихователем). Основним на шляху досягнення поставленої мети було створення комунікативно-розвивального ігрового середовища, яке спонукало дитину до активності і передбачало проведення різноманітних ігор (комунікативних, дидактичних, рухливих, музичних, ігор-драматизацій), психогімнастики, бесід, спільної продуктивної діяльності, впровадження стандартизованих форм взаємодії (ритуалів) на початку та наприкінці психокорекційних занять.

Використання різних видів ігор дозволило урізноманітнити корекційно-розвивальний вплив та системно підійти до розвитку компонентів комунікативної діяльності дітей із СПМ. Так, дидактичні ігри слугували мотиватором до комунікативної активності, оскільки передбачали змагальний компонент, і сприяли розвитку самоконтролю в процесі дотримання ігрових правил. Комунікативні ігри передбачали власне міжособистісне «живе» спілкування, недостатній стан сформованості якого виявлено на констатувальному етапі шляхом спостереження. Рухливі ігри дозволили активізувати комунікативну взаємодію дітей в улюбленій для них руховій активності та взаємодіяти ній. До того ж, рухливі ігри часто передбачають групову взаємодію і необхідність узгоджувати дії з іншими, що виявилось недостатньо сформованим у дітей із системними порушеннями мовлення на констатувальному етапі дослідження. Музичні ігри та ігри-драматизації застосовувались з метою опосередкованого впливу на емоційний стан дітей: активізуючого та заспокійливого. Музичні частіше організовувались на перших етапах з мінімальним мовленнєвим супроводом, а ігри-драматизації – на останніх етапах, які передбачали активне використання вербальних засобів спілкування.

Стандартизовані ритуали передбачали повторювані дії на початковому та підсумковому етапах спеціальних психокорекційних занять. З одногу боку, вони дозволили на початкових етапах роботи залучити до взаємодії всіх дітей, з

пасивно-стереотипним типом комунікативної діяльності зокрема. З іншого – всі ритуали за змістом були позитивно забарвленими, що дало підстави для їх використання з метою створення підвищеного емоційного фону занять.

Про зміст і особливості моделювання, психогімнастики та продуктивної діяльності йтиметься на наступних сторінка.

Корекційно-розвивальний вплив на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку передбачав організацію різних форм роботи: групового комунікативного тренінгу, ігор у вільний час та на прогулянках, індивідуальних занять з дітьми (за потребою), активізацію певних комунікативних умінь в режимних моментах, виконання рекомендацій вдома з батьками. .

Графік роботи передбачав групові психокорекційні заняття 1 раз на тиждень відповідно до плану роботи психолога (комунікативний тренінг); ігри – в першу чи другу половину дня відповідно до плану вихователя, але не рідше 2-х разів на тиждень; режимні моменти – щоденно.

Основний психокорекційний вплив на комунікативну діяльність дітей досліджуваної категорії здійснювався засобами ***комунікативного тренінгу***, за організацію і проведення якого відповідав психолог. Детальніше про завдання, структуру й зміст тренінгу – на наступних сторінках.

Реалізація окреслених компонентів психокорекційної системи здійснювалась шляхом застосування різних методів, поміж яких основними встановлено:ігровий, продуктивну діяльність, психогімнастику й моделювання.

Враховуючи провідну роль ігрової діяльності в дошкільному віці, основним методом корекційно-розвивального впливу у межах розробленої системи для дітей із СПМ було обрано *ігровий*.

Л. С. Виготський (1933, 1966), Д. Б. Ельконін (1966) відзначали, що засвоєння норм суспільної поведінки дитиною відбувається найефективніше в ігровій ситуації. У грі діти отримують знання, усвідомлюючи їх необхідність, розуміючи їх зміст і значення. Результати вивчення ігрової діяльності

дошкільників з позицій теорій психічного розвитку (Л. С. Виготський, 1966; О. М. Леонтьєв, 1944; Д. Б. Ельконін, 1965) дозволяють розглядати її, як універсальний інструмент оптимізації та корекції психічного розвитку дітей [85; 488].

Вагомим є значення гри й для формування дитячих взаємин, оскільки саме в грі діти наслідують різні варіанти поведінки, «приміряють» на себе різні ролі (Т. В. Антонова, 1989; Л. В. Артемова, 1991; Д. Й. Аугене, 1987; А. М. Богуш, 2008; І. Г. Вигодська, 1984; О. П. Гаврилушкіна, 1985; Я. Л. Коломінський, 2014; К. В. Крутій, 2003; Н. Д. Соколова, 1985; О. П. Усова, 1976 та ін.).

В ігровій діяльності розвивається емоційно-мотиваційна сфера дитини: виникає ієрархія мотивів, у якій соціальні мотиви набувають важливішого значення для дитини, ніж особистісні (відбувається підрядність мотивів). У грі долається пізнавальний та емоційний егоцентризм: дитина, беручи роль, враховує особливості поведінки такого персонажу, його позицію. В умовах ігрової ситуації розвивається довільність поведінки: розігруючи роль, дитина прагне наблизити її до еталону. Відтворюючи типові ситуації взаємин людей в соціальному світі, дошкільник підпорядковує власні бажання, імпульси і діє відповідно до соціальних зразків. Це допомагає йому осягати і враховувати норми і правила поведінки [320]. Усі з означених якостей і функцій мають важливе значення в функціонуванні комунікативної діяльності.

Комунікативна взаємодія в грі розглядається як процес і разом з тим найважливіша умова проявів і формування рольових і реальних відносин. Гра – це справжня соціальна практика дитини. У ній діти за власною ініціативою вступають в комунікативну взаємодію між собою, значною мірою самостійно будують власні взаємини. З віком спілкування дітей як ігрових партнерів набуває не лише ділового співробітництва, а й усе більшої самостійної цінності, що виражається в прагненні дитини до співпереживання з партнером, у встановленні з ним доброзичливих відносин.

До основних характеристик комунікативної діяльності, розвиток яких доцільно здійснювати в грі, відносять такі [17]:

1) адресність висловлювання партнера, вміння привернути його увагу до себе;

2) доброзичливість звернень і відповідей;

3) аргументованість висловлювань, яка характеризується наявністю значущих для однолітка обґрунтувань в розпорядженнях, дорученнях, проханнях, оцінках;

4) співвідношення позитивних і негативних оцінок.

Усі з означених якостей є значущими в реалізації розробленої системи, що зумовило вибір саме ігрового методу в роботі як провідного. Аналіз змісту спілкування дає підстави для виділення двох основних категорій актів спілкування в процесі гри відповідно до їхніх функцій: власне ділові, спрямовані на організацію гри та регулювання співробітництва дітей у ній, і – експресивно-оцінювальні, які сприяють створенню певного емоційного настрою учасників гри. Обидва є значущими задля вирішення завдань розробленої системи.

До власне ділових комунікативних актів відносять: розпорядження, доручення, вказівки, прохання, пропозиції, питання, повідомлення з приводу організації і розвитку гри. До експресивно-оцінювальних – оцінювання дитиною однолітка, себе, спільних дій, ігрових ситуацій, іграшок; звернення до однолітка за оцінкою, повідомлення про власний емоційний стан; настрій, зумовлені подіями або учасниками гри, ігровими персонажами; питання про емоційний стан однолітка, його настрої; жарти, співання пісень, декламування.

У процесі формування комунікативної діяльності дошкільників із системними порушеннями мовлення в грі ми враховували той факт, що результативність спілкування значною мірою визначається мотивацією участі дитини в грі, отже мотив має бути соціально значущим типу: прагнення розгорнути спільну гру, спільну діяльність [17]. А оскільки вміння дітей організувати спільну гру і брати участь в ній залежні від оволодіння ними

комунікативними вміннями, у процесі організованої вихователями й психологом ігрової діяльності увагу було приділено таким комунікативним умінням:

- налагодженню ділового співробітництва (спрямованість ініціативних дій на однолітка, залучення його уваги до себе);
- моделюванню спілкування з урахуванням особливостей однолітка;
- переконливій аргументації власних пропозицій, з метою підвищення їхньої впливовості на партнера;
- стійкості проявів доброзичливих форм спілкування (справедливий розподіл ролей, узгодження власних дій з бажанням ігрових партнерів і правилами гри, прояви турботи, взаємодопомоги), що сприяє встановленню між дітьми соціально прийнятих відносин як ділового, так і емоційно-особистісного характеру. Водночас, важливим було зміцнення їхніх міжособистісних стосунків, заснованих на взаємній симпатії, і спонукання до переносу доброзичливих відносин на інших однолітків, що забезпечувалося варіативністю ігрових мікрогруп: колектив гравців змінювався і розширювався за рахунок залучення неприйнятих дітей.

У процесі корекційно-розвивального впливу в межах розробленої системи було використано як елементи сюжетно-рольових ігор, так і рухливі, дидактичні, театралізовані ігри. Форми проведення кожної з них – фронтальні, колективні.

Значущість у корекційно- розвивальному впливі колективних форм роботи зумовлена численними висновками вчених (Л. С. Виготський, 1934; Д. Б. Ельконін, 1964; О. М. Леонтьев, 1989; О. І. Проскурняк, 2013; О. В. Хухлаєва, 2004 та інші), які під грою розуміли, насамперед, спільну діяльність дітей, що відображає їхні інтереси, єдність цілей і завдань, реальні взаємини, що сприяє розвитку взаємодії та взаємодопомоги. Задля формування комунікативної взаємодії, активізації інтерактивних умінь дітей із СПМ, у колективних іграх їм роз'яснювалась залежність успішного результату від злагоджених спільних зусиль усіх учасників, особливо в групових іграх. У процесі гри дошкільників цілеспрямовано вчили допомагати один одному: показувати способи виконання дій, емоційно підтримувати однолітків, надавати їм поради тощо.

Активізація та закріплення означених вмінь групової взаємодії здійснювались також у процесі *спільної продуктивної діяльності* дітей (малювання, ліплення, аплікації, конструювання), ефективність якої для розвитку комунікативних умінь давно доведено (О. М. Архіпова, 1998; І. В. Дмитрієва, 2009; О. П. Гаврілушкіна, 2001; Ю. Ф. Гаркуша, 2000; В. М. Давидович, 1984; В. С. Мухіна, 2001; В. М. Синьов, 1991; Л. М. Шипіцина, 2000 та ін.). В експериментальній роботі з формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення зазначена діяльність застосовувалась на останніх етапах впровадження системи, коли діти були готовими до комунікативної рефлексії та узгодженні дій з іншими, здатними до перебудови попередньої комунікативної програми з урахуванням позиції партнера / партнерів.

Переваги зазначеної діяльності в контексті нашого дослідження пов'язані з тим, що:

- в продуктивній діяльності між дітьми існують реальні взаємини;
- її результатом є конкретний продукт, вимоги до створення якого є чітко визначеними, що зумовлює активізацію само- та взаємоконтролю і зростання результативності спільної діяльності, комунікативної зокрема;
- діти мають спільну мету, заради досягнення якої необхідне застосування ділових якостей, вміння домовлятися один з одним, узгоджувати дії, перебудовувати власні комунікативні програми, що в результаті спонукає до комунікативної гнучкості та креативності;
- її результат може бути цінним не лише для окремої дитини, а й для всієї групи: малюнки і споруди можуть служити атрибутами ігор у майбутньому;
- у процесі такої спільної діяльності можлива широка варіативність умов роботи, що сприяє розвитку вмінь переносити отримані зразки поведінки на інші, подібні комунікативні ситуації.

Ґрунтуючись на результатах досліджень В. А. Сілівон [390], для початку введення спільної продуктивної діяльності в систему формування комунікативної діяльності дітей із СПМ було введено такі критерії соціально-психологічної готовності дошкільників до неї, засади яких передбачалось розвинути та активізувати на перших етапах експериментальної роботи:

1. Емоційне ставлення дітей до спільних дій, наявність позитивних емоцій, переживань, інтересу.

2. Соціальна активність кожної дитини. Усвідомлення спільності мети. Перебудова спрямованості і мотивів діяльності. Підпорядкування особистого "я" інтересам і потребам колективу. Поява лідера.

3. Накопичення досвіду спілкування. Прояв інтересу до інших дітей. Надання взаємодопомоги. Оволодіння мовленнєвим етикетом, нормами, правилами взаємин.

4. Оволодіння необхідними навичками колективної діяльності, способами спільних дій (узгодження дій, обговорення сюжету, задуму й засобів досягнення мети, розподілу обов'язків, колективного оцінювання результатів спільної роботи й кожного учасника окремо).

5. Володіння необхідними організаційними навичками з самообслуговування, а також загально організаційними навичками (об'єднання в підгрупи за інтересами, вибір лідера).

6. Накопичення досвіду самостійної колективної діяльності. Зниження керівної й організаційної функцій педагога. Підвищення самостійності колективу. Накопичення досвіду колективної активності.

Розвиток комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення у процесі їхньої спільної продуктивної діяльності здійснювався шляхом вирішення таких завдань:

- виховувати у дітей зацікавленість до діяльності партнерів як учасників спільної справи;
- формувати у них орієнтування на спільний результат й усвідомлення власної значущості задля його досягнення;

- навчити дітей із СПМ активно сприймати пропозиції ініціатора: висловлювати і відстоювати свою думку, ставлення до відповідної ініціативи, демонструючи згоду або відмову, мотивувати власну точку зору.

Керівництво спільною продуктивною діяльністю дошкільників здійснювалось психологом на психокорекційних заняттях та педагогом на заняттях, у процесі ігрової діяльності дітей з метою забезпечення: на початкових етапах – організації комунікативної взаємодії дітей на початку і в процесі діяльності, вирішення конфліктних ситуацій; на останньому – змін рольових позицій її учасників: найпасивніших навчали вмінням ініціювати й організовувати діяльність і в подальшому призначали лідерами процесу з супроводом дорослого за необхідності. Такі «призначення» здійснювались почергово з усіма членами колективу.

У процесі групової продуктивної діяльності дорослий демонстрував дітям, як позитивні взаємини між ними впливають на ефективність спільної роботи. Їх вчили дбайливо ставитися до роботи товаришів, радіти успіхам один одного, допомагати партнерам по діяльності, давати їм поради, а не тільки керувати їх діями.

Вибір зазначеного методу корекційно-розвивального впливу зумовлений тим, що спільна продуктивна діяльність найефективніше демонструє залежність її результату від ступеню і якості участі партнерів. Від уміння дітей домовлятися про розподіл обов’язків, надання вчасної допомоги один одному, взаємодії в процесі самої діяльності залежить і кінцевий її результат. Необхідність вирішення організаційних завдань сприяє подальшому розгортанню діяльності й активізації власне комунікативної діяльності.

Таким чином, процес розвитку комунікативної діяльності у спільній продуктивній діяльності дошкільників із СПМ було обрано із урахуванням того, що способи і форми їхньої взаємодії в процесі різних видів діяльності вельми схожі. Ідентичними виявляються прийоми формування і активізації спілкування дітей в процесі ігор, ліплення, малювання. Крім того, відомим в психології є той

факт, що всі види діяльності розвиваються одночасно, здійснюючи позитивний взаємовплив.

Поміж основних методів реалізації розробленої психокорекційної системи формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення вагомого значення набуло *моделювання комунікативних ситуацій.*

Вибір нами методу моделювання зумовлений тим, що це − «опосередковане практичне або теоретичне дослідження об'єкта, при якому безпосередньо вивчається не сам цікавий для нас об'єкт, а допоміжна штучна система (модель), яка здатна замінити його на певних етапах пізнання й сформувати уявлення, надати інформацію про сам об’єкт моделювання [302, с. 257].

Ключовим поняттям методу моделювання виступає категорія «модель». Модель замінює об’єкт/явище, що досліджується, тим самим вона є аналогом досліджуваного об’єкта/явища. Процесу моделювання комунікативної діяльності властиві такі функції, як: реконструювання (відтворення якісної специфіки об’єкта); опису; інтерпретації (пояснення, узагальнення); прогнозування; навчання і дослідження тощо.

У нашій роботі метод моделювання використовувався з метою пізнання особливостей комунікативної діяльності через моделі окремих комунікативних ситуацій різного змісту. В контексті зазначеної роботи використовувалось образне моделювання та з опорою на наочність.

Образне моделювання – це ідеальне уявлення досліджуваних об’єктів у свідомості людини з опорою на вторинні образи − уявлення про події та ситуації, явища та дії на основі досвіду й образів пам’яті, в яких об’єднується інформація, що отримана за допомогою безпосереднього чуттєвого сприйняття та за допомогою абстрактно-логічного мислення. Оскільки образи можливо трактувати як знаки, то деякі вчені образні моделі включають до розряду знакових (Г. О. Балл, 2008; О. М. Власенко, 2003; Г. С. Костюк, 1989; Л. І. Фомічова, 1997; Т. С. Яценко, 2009).

Комунікативний тренінг дітей із системними порушеннями мовлення передбачав застосування методу моделювання з опорою на наочність та метою створення комунікативних ситуацій, які б дозволяли розв’язати певну поширену в спілкуванні з однолітками та дорослим проблему або продемонструвати форми емоційного реагування на неї. Таким чином моделювання, створюючи певну проблему, заохочувало швидке реагування та її розв’язання, активізуючи певні особистісні якості та комунікативні вміння дитини, які допоможуть їй у подальшій комунікації з навколишніми. Використання зазначеного методу дозволило створити можливість виходу за межі безпосереднього чуттєвого відображення ситуацій, явищ, та, ґрунтуючись на досвіді, перейти до передбачення, планування дій з подальшою їхньою реалізацією в практиці. При цьому категорія «модель» розглядалася нами як еталон для копій, зразок для наслідування.

Процес моделювання було спрямовано на такі основні, принципово важливі параметри спілкування:

- особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування;
- взаємини і взаємодію учасників комунікації;
- комунікативні ситуації як форму функціонування спілкування;
- змістові характеристики комунікативної діяльності;
- систему вербальних і невербальних засобів, засвоєння яких забезпечує ефективність комунікативної діяльності в різних ситуаціях;
- особливості засвоєння і використання вербальних комунікативних засобів.

Реалізація корекційно-розвивального впливу через використання моделювання основних параметрів комунікативної діяльності розглядається нами як ефективний засіб формування комунікативних умінь і засобів, структури комунікативної діяльності та комунікативного потенціалу старших дошкільників із СПМ.

Важливим методом вирішення завдань розробленої системи є *психогімнастика*, проведення якої було рекомендовано як педагогам, так і психологу.

Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень засвідчують різні підходи до тлумачення й практичного використання психогімнастики. Більшість авторів під поняттям «психогімнастика» розуміють широке коло вправ, які можуть впливати на різні психічні функції чи мати універсальний характер. Ці вправи передбачають активізацію різних рівнів психічного відображення для усвідомлення певного переживання, що відкриває нові грані сприйняття однієї проблеми.

За А. А. Осиповою, психогімнастика – це ефективний засіб оптимізації соціально-перцептивної сфери особистості, яка дозволяє звернути увагу на «мову тіла» та просторово-часові характеристики спілкування, вираз себе та спілкування без слів [312]. Психогімнастика передбачає застосування ігор, вправ, етюдів з метою показу переживань, емоційних станів за допомогою рухів, міміки, пантоміміки (М. І. Чистякова, 1990; Т. В. Нестерюк, 1993; С. В. Крюкова, Н. С. Слободняк, 1999; Н. Ю. Хрящева, 1999; А. А. Осипова, 2000; О. О. Алябьєва, 2003 та інші).

Враховуючи виявлені на констатувальному етапі дослідження труднощі у впізнаванні та диференціюванні емоційних станів навколишніх у дітей із СПМ та високу значущість ефективних перцептивних умінь для розвитку комунікативної ініціативності та структурної організації комунікативної діяльності старших дошкільників означеної групи, окремим елементом кожного заняття було обрано психогімнастичні вправи й етюди.

Корекційно-розвивальний вплив на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку досліджуваної групи передбачав використання психогімнастики, спрямованої на застосування міміки, жестів та ходи з метою:

- тренування вмінь впізнавання емоцій навколишніх, формування їх аналітичних видів;

- навчання елементам техніки виразних рухів у процесі відтворення та імітації емоцій,
- зниження емоційного напруження,
- формування і розвитку у дітей моральних уявлень тощо.

Психогімнастичні етюди й вправи застосовувались для формування моделей вираження емоцій (радість, здивування, інтерес, відраза, страх) та емоційно забарвлених почуттів (гордість, сором'язливість, впевненість тощо), соціальних якостей (жадібність, доброта, чесність тощо) та їх морального оцінювання.

Експериментальна психокорекційна система формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення реалізовувалась упродовж 8 місяців навчального року, з жовтня по травень шляхом впровадження у практику психологічної допомоги та супроводу цих дітей п'яти етапів роботи. Виконання завдань, окреслених відповідно до кожного етапу, передбачало зміни в основних компонентах комунікативної діяльності дітей досліджуваної групи: структурній її організації, стані комунікативних умінь та засобів, комунікативного арсеналу особистості. Координатором і виконавцем психокорекційної роботи був психолог, у безпосередній роботі з дітьми – і вихователі. Розглянемо зміст кожного етапу ретельніше.

І етап – інформативно-активізаційний (*жовтень).*

Мета: активізація комунікативної потреби й комунікативної діяльності в цілому.

Завдання етапу:

- стимулювання комунікативної ініціативності;
- розвиток комунікативної інтенції;
- розвиток мотивації до міжособистісного спілкування;
- активізацію невербального спілкування, його перцептивної та інтерактивної сторін;
- активізувати інтерес до іншої людини – гуманістичну спрямованість,
- актуалізація прагнення до співробітництва.

Реалізація етапу здійснювалась упродовж чотирьох тижнів і передбачала проведення лекцій для батьків і педагогів, організацію тренінгу для них, семінарів, на яких роз'яснювались особливості корекційно-розвивального впливу на дітей на даному етапі та консультування за запитом.

Тема лекції для педагогів: «Роль педагога в комунікативно-особистісному становленні дитини дошкільного віку», для батьків – «Довірливе спілкування з батьками, як чинник емоційного благополуччя та комунікативної успішності дитини-дошкільника». Зміст тренінгових ігор та завдань для батьків і педагогів представлено у Додатках С і Т.

На цьому етапі психокорекційної роботи був організований і І етап комунікативного тренінгу – «Подивись навколо себе», реалізація якого здійснювалась у відповідності з метою етапу.

Очікуваний результат ми вбачали у наступному: зацікавлена участь у комунікативній взаємодії усіх членів дитячого колективу; задоволеність дітей від результатів комунікативної діяльності з однолітками та дорослим.

ІІ етап – мотиваційно-розвивальний *(листопад).*

Мета: активізація цілепокладання, антиципації й планування в комунікативній діяльності дітей із СПМ з урахування поведінки й намірів комунікативного партнера.

Завдання етапу:

- розвиток вмінь планувати комунікативну взаємодію з навколишніми у відповідності з поставленою метою;
- розвиток інтерактивних комунікативних вмінь, а саме: здатності узгоджувати та координувати власні дії з партнером;
- розвиток перцептивних комунікативних умінь: інтерпретації комунікативної поведінки навколишніх та їх емоційних станів;
- навчання комунікативній соціально-перцептивній рефлексії;
- активізація спостережливості, емпатії;
- подолання надмірного егоцентризму в процесі взаємодії з однолітками;
- розвиток уважного ставлення до поведінки партнера;

- заохочення до організації та участі в комунікативній взаємодії з навколишніми однолітками з опорою на емпатію та рефлексію.

Реалізація етапу здійснювалась упродовж чотирьох тижнів і передбачала проведення семінару для педагогів, завершення тренінгу для батьків, консультацій за запитом, комунікативного тренінгу, а саме його 2 етапу «Разом з іншим».

Очікуваний результат в контексті зазначеного етапу було визначено у наступному: здатність дітей до постановки мети, планування, усвідомлення й вербалізації очікувань від взаємодії з навколишнім.

III етап – продуктивно-діяльнісний *(грудень – січень).*

Мета: розвиток гнучкості й стійкості комунікативної діяльності.

Завдання етапу:

- подальше заохочення до нестандартного вирішення різних комунікативних завдань;
- активізація самоконтролю й заохочення до його застосування упродовж усієї комунікативної діяльності;
- вчити перебудовувати власні комунікативні програми з урахуванням бачення комунікативного партнера;
- розвиток взаємодопомоги, взаємопідтримки в комунікативній взаємодії,
- навчання способам знаходити компроміси в складних ситуаціях спілкування,
- закріплення вмінь упізнавати та інтерпретувати емоційні стани й комунікативні наміри навколишніх;
- розвиток комунікативної гнучкості, креативності;
- подолання стереотипності та конфліктності в комунікативній діяльності з навколишніми;
- розвиток позитивного ставлення до різних комунікативних ситуацій,
- подальше заохочення до комунікативної активності, креативності, організації взаємодії.

Реалізація етапу здійснювалась упродовж семи тижнів і передбачала проведення чергового семінару для педагогів з питань організації

корекційно –розвивального впливу на комунікативну діяльність дітей поза психокорекційними заняттями, лекції для батьків, консультування батьків і педагогів за запитом, комунікативного тренінгу, а саме 3 його етапу «Спілкуємось – тренуємось».

У результаті впровадження експериментальної роботи очікувались такі результати в комунікативній діяльності дітей із СПМ: здатність ефективно використовувати перцептивні та інтерактивні комунікативні уміння в різних ситуаціях з урахуванням поглядів комунікативного партнера.

Тема проведеної лекції для батьків – «Як сприяти розвитку міжособистісних стосунків з однолітками вашої дитини?»

IV етап – вербально-репродуктивний *(лютий – березень).*

Мета: розвиток вербальних форм комунікативної діяльності в ситуаціях групової взаємодії.

Завдання етапу:

- розвиток мотивації за рахунок розширення кола мотивів до комунікативної діяльності;
- активізація мотивації до подолання перешкод;
- заохочення до самоконтролю та взаємному контролі комунікативними партнерами у процесі групової діяльності;
- розвиток умінь висловлювати ідеї та підтримувати вербальний контакт у процесі комунікативної взаємодії з урахуванням мовленнєвого етикету;
- розвиток умінь ініціювати контакти з навколишніми словесно та відповідати адекватно на звернення інших;
- заохочення до застосування вмінь інтерпретувати емоційні стани та комунікативну поведінку навколишніх;
- закріплення вмінь узгоджувати та координувати комунікативні дії з комунікативним партнером / групою;
- заохочення до креативності, реалізації організаторських здібностей;
- розвиток емпатії, толерантності, миролюбства,
- нормалізація самооцінки дітей шляхом залучення їх до колективного обговорення підсумків спільної діяльності.

Реалізація етапу здійснювалась упродовж восьми тижнів і передбачала проведення семінару для педагогів, консультацій за запитом для батьків і педагогів, комунікативного тренінгу, а саме 4 його етапу «Задум здійсни – другу допоможи».

Очікуваний результат в контексті зазначеного етапу було визначено у наступному: здатність ефективно використовувати інформаційно-комунікативні, перцептивні та інтерактивні комунікативні уміння; активність та ініціативність дитини, зокрема вербальна у груповій взаємодії; здатність досягати поставленої мети в різних комунікативних ситуаціях.

V етап – креативно-перетворювальний *(квітень – травень).*

Мета: розвиток стійкості, гнучкості та позитивної гуманістичної спрямованості спілкування в різних комунікативних ситуаціях.

Завдання етапу:

- розвиток стійкості діяльності спілкування у різних комунікативних ситуаціях;
- розширення кола комунікативних мотивів та потреб;
- заохочення до здійснення самоконтролю, самоаналізу на всіх етапах комунікативної діяльності;
- закріплення вмінь ініціювати, формулювати висловлювання та надавати відповіді адекватні змісту комунікативної ситуації; упізнавати та інтерпретувати емоційні стани та комунікативну поведінку навколишніх, здійснювати рефлексію та прогнозування на їхній основі;
- заохочення до взаємодії з навколишніми, до застосування вмінь узгоджувати, координувати, змінювати власні дії у відповідності зі спільними / колективними цілями;
- подолання імпульсивності,
- розвиток креативності, емпатії, організаторських здібностей, активності та ініціативності, комунікативної спрямованості дітей із СПМ.

Реалізація етапу здійснювалась упродовж семи тижнів і передбачала проведення чергового семінару для педагогів з питань організації корекційно-розвивального впливу на комунікативну діяльність дітей поза

психокорекційними заняттями, консультування батьків і педагогів за запитом, 5 етапу комунікативного тренінгу – «Різнобарвний світ спілкування».

У результаті впровадження експериментальної роботи очікувались такі результати в комунікативній діяльності дітей із СПМ: здатність ініціювати, організовувати й брати участь у запропонованій комунікативній діяльності з однолітками та дорослими, завершувати її у відповідності з метою; комунікативна спрямованість та доброзичливість до навколишніх, їхніх комунікативних проявів.

Отже, описана психокорекційна система розроблена з урахуванням сучасних вимог до комунікативного розвитку дошкільника і останніх логопсихологічних досягнень у зазначеному напрямі, тому на всіх етапах реалізації розробленої системи увагу було спрямовано на:

- стимулювання мотивації комунікативного самовдосконалення дитини через створення для неї ситуацій успіху в міжособистісній взаємодії;
- заохочення дитини до спілкування, підвищення її самоповаги та гордості за досягнення;
- навчання способам оцінювання комунікативної ситуації, постановки мети, плануванню і прогнозуванню результату комунікативних дій;
- відкритість дорослого до комунікативних ініціатив дитини, підтримку контакту, діалогу з дитиною;
- активізацію самоконтролю і саморегуляції, спрямованих на прагнення дитини самостійно довести комунікацію до оптимального завершення, долаючи труднощі;
- навчання способам розуміння і відреагування негативних емоцій, конструктивним способам подолання перешкод у комунікативній діяльності;
- збагачення знаннями про можливості використання в спілкуванні різних прийомів і технік, про способи перебудови комунікативної програми; демонстрування дорослими амбівалентних комунікативних реакцій, що

створюють для дитини «зону незрозумілого», яка вимагає осмислення і формулювання власного ставлення;

- заохочення і стимулювання комунікативної активності; адекватного відображення дитиною свого місця і ролі в ситуації спілкування; використання нестандартних рішень комунікативної ситуації.

Особливу увагу на всіх етапах корекційно-розвивального впливу на дітей було приділено розвитку комунікативних мотивів, формуванню комунікативної інтенції. Зміст психокорекційної роботи з дітьми з системними порушеннями мовлення було розроблено з урахуванням даних, що більшість дітей знаходяться на рівні ситуативно-ділової форми спілкування, що вимагало *стимулювання пізнавальних мотивів спілкування*, інтересу до явищ світу, формування ставлення до дорослого як джерела знань про навколишнє, зразка дій, експерта щодо дій дитини. Стосовно дітей із позаситуативно-пізнавальною формою спілкування роботу було спрямовано на стимулювання інтересу до світу людей, актуалізації особистісних мотивів спілкування, розвитку ставлення до дорослого як об'єкта пізнання, джерела знань про людей, як вчителя, близької, довіреної особи.

З цією метою у повсякденній взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення педагогам було рекомендованодемонструвати відкриту позицію, що знижувало тривожність дітей і дозволяло долати вихованцям психологічні бар’єри, надавало можливість дізнатися від дорослого багато цікавого, а дорослий повинен був стимулювати дітей до вирішення пізнавальних завдань у спілкуванні, заохочувати комунікативну активність дитини, розгорнуто і охоче на них відповідати. Ми передбачали, що у результаті такого тривалого впливу діти перейдуть на новий, позаситуативно-пізнавальний рівень спілкування, а в подальшому – позаситуативно-особистісний.

Впровадження системи передбачало дотримання таких загальнодидактичних і спеціальних принципів. Поміж загальнодидактичних виділені принципи:

Комунікативний означає, що основним завданням психологічної корекційно-розвивальної роботи є формування у дитини таких умінь і навичок, які необхідні їй для повноцінного спілкування. В основу системи комунікативного розвитку відповідно до цього принципу була покладена ідея про загальну комунікативну активність як базову передумову ефективного спілкування.

Реалізація *діяльнісного* принципу передбачає, з одного боку, врахування провідного виду діяльності дошкільників; з іншого – структури комунікативної діяльності в процесі її формування. У зв'язку з цим розроблена система, по-перше, ґрунтується на ігровій діяльності і реалізується, насамперед, ігровими методами. По-друге, – спрямована на планомірне і поетапне формування структурних компонентів комунікативної діяльності.

Дотримання *інтегративного* принципу передбачає закріплення сформованих у дитини комунікативних умінь і навичок у різних сферах життєдіяльності (вільній діяльності, в режимних моментах, на всіх заняттях, поза дошкільним закладом) шляхом використання різних методів і прийомів (ігрової діяльності, моделювання, продуктивної діяльності, психогімнастики, бесіди й розповіді, просвіти й консультування дорослих).

Принцип послідовності і систематичності передбачає, що вирішення завдань одного етапу системи комунікативного розвитку дітей із СПМ створює передумови для переходу до здійснення роботи в межах наступного.

Принцип концентричності роботи дозволяє вирішувати завдання поетапного розвитку й закріплення певних комунікативних дій у відповідності зі структурно-послідовними замкнутими за змістом частинами й реалізовувати, визначені у відповідності з ними, етапи, забезпечуючи одночасне закріплення комунікативних умінь та способів взаємодії в різних умовах спілкування різними спеціалістами ДНЗ.

Принцип моделювання – варіативності моделей психологічного впливу на формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з СПМ.

Спеціальними у психокорекційній роботі були визначені такі принципи.

Принцип індивідуалізації корекційно-розвивальної роботи. Відповідно до цього принципу, враховуються індивідуальні та вікові особливості дітей. Група дітей із системними порушеннями мовлення є клінічно різноманітною, тому зміст корекційно-розвивальної роботи розроблено, виходячи з мовленнєвих і комунікативних можливостей та з урахуванням виявлених індивідуально-типових особливостей дітей, із різними варіантами складності завдань. Відповідно до виявлених особливостей, у роботі з дітьми пропонується змінювати акценти експериментальної роботи (дозований обсяг, її інтенсивність, тривалість) при збереженні загальної логіки роботи.

Принцип залучення середовища означає реалізацію корекційно-розвивальних завдань розробленої системи шляхом інформування і залучення до їх вирішення референтних дорослих з оточення дитини: педагогів.
(психолога, вихователів, помічника вихователя, логопеда, муз керівника), батьків та інших членів сім'ї.

Принцип семіотичної спеціалізації спілкування відображає сучасні уявлення про знакове опосередкування в формуванні та розвитку спілкування (О. Л. Леханова, 2003; Н. Г. Салміна, 1996; Л. І. Фомічова, 2003) і передбачає формування опори в процесі розвитку комунікативної діяльності дітей із СПМ як на мовленнєві, так і невербальні знаки – засоби спілкування, розвиток вмінь із кодування та декодування у процесі міжособистісного та соціально-орієнтованого спілкування.

Когнітивно-поведінковий принцип передбачає розвиток структури і змісту комунікативної діяльності у процесі комплексного формування знань і уявлень про комунікативні вміння, форми проявів, засоби та закріплення навичок їхнього практичного застосування в різних комунікативних ситуаціях.

Зазначені теоретичні положення і визначені базовими компоненти, їхні завдання слугували підґрунтям для розробки моделі реалізації розробленої системи та поетапного її впровадження (див. Рис. 5.4).

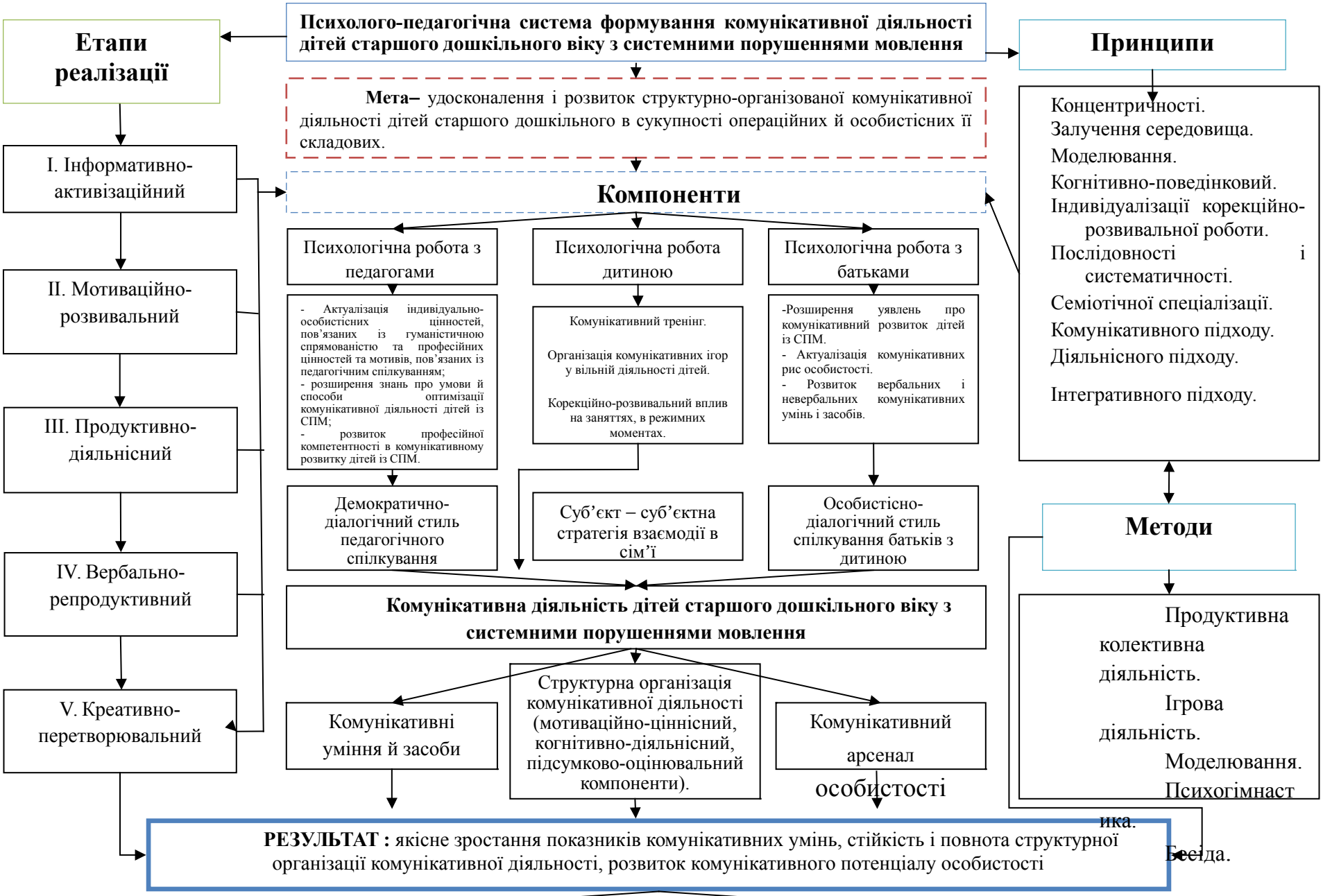


Рис. 5.4. Експериментальна модель практичної реалізації системи формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення

5.4. Комунікативний тренінг у структурі психокорекційного впливу на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення

Основною формою безпосереднього корекційно-розвивального впливу на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення було визначено комунікативний тренінг, який організовувався і проводився психологом у час відведений для групової психокорекційної роботи.

Реалізація базових складових тренінгу здійснювалась психологом, а закріплення й повторення набутих умінь і знань – вихователями під час прогулянок, режимних моментів та вільної діяльності дітей в другу половину дня.

Комунікативний тренінг – це групова форма активного формування комунікативних умінь та навичок за спеціально розробленою програмою, спрямована на розвиток ефективного спілкування, подолання комунікативних бар’єрів, активізацію комунікативних рис особистості, розвиток комунікативних умінь та засобів дитини. Комунікативний тренінг передбачає залучення до взаємодії всіх дітей групи й акцент на особистісному, суб'єктивно значущому спілкуванні.

Основною формою безпосереднього корекційно-розвивального впливу на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення було визначено комунікативний тренінг, який організовувався і проводився психологом у час відведений для групової психокорекційної роботи.

Реалізація базових складових тренінгу здійснювалась психологом, а закріплення й повторення набутих умінь і знань – вихователями під час прогулянок, режимних моментів та вільної діяльності дітей в другу половину дня.

Розробка методики проведення та змісту комунікативного тренінгу зі старшими дошкільниками з системними порушеннями мовлення передбачала врахування таких відомих, на сьогодні, у психології положень (О. О. Бодальов, 1995; О. О. Бондаренко, 2004; П. Я. Гальперін, 1959; Ю. М. Жуков, 2003; Л. А. Петровська, 2007):

1. Комунікативна діяльність є багатокомпонентною та рівневою системою, яка передбачає сформованість мотиваційно-ціннісної (комунікативні потреби та мотиви), Когнітивно-діяльнісної (сукупність комунікативних умінь, дій) та підсумково-оцінювальної (контроль та оцінювання результатів комунікативної взаємодії) складових. У її процесі здійснюється планування, прогнозування та контроль за їх реалізацією, ступенем досягнення результату.

2. Активність індивіда є визначальною у процесі засвоєння будь-якого досвіду, знань та вмінь, їхнього удосконалення. Ідея про визначну роль активності індивіда покладена в основу культурно-історичної концепції Л. С. Виготського, теорій діяльності О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, В. В. Давидова, концепцій психічного та особистісного розвитку І. Д. Беха, О. В. Запорожця, Г. С. Костюка, В. М. Синьова, С. Д. Максименка та багатьох інших представників психологічної науки.

3. Характерною ознакою тренінгу є соціальний характер процесу набуття досвіду, як за змістом, так і за формою. Це положення, останнім часом набуває все більшої підтримки поміж досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів. Концепції навчання та розвитку в колективі, спільна робота з розширення «колективної зони найближчого розвитку», роль найближчого соціального оточення в забезпеченні ефективності процесів; формування та вдосконалення компетентності, значення діалогу для розуміння соціальних ситуацій, важливість процесів взаємоінформування учасників формування нового досвіду — визначають змістовне наповнення положень про соціальний характер навчання людини.

4. Запорукою впевненості в успішності виконання соціально-перцептивних, інформаційних та інтерактивних комунікативних умінь є

зворотній зв’язок, організований у процесі комунікативного тренінгу. Він, за умов дотримання певних правил його проведення (дозованість, конкретність, ситуативність) є важливою умовою прогресу при вдосконаленні таких складних умінь, як розпізнавання емоційних станів та комунікативної поведінки. Роль зворотного зв'язку вагома й у процесі прогнозування, планування комунікативного процесу, особливо в контексті особистісних очікувань, тривожності, переживань (Ю. М. Жуков; 2007), і для корегування власних комунікативних дій і впливів.

5. Принцип модульного структурування тренінгу передбачає поетапну реалізацію модулів – замкнутих (завершених) за змістом фрагментів. Тобто поняття модуля, яке належить до змістовної сторони тренінгу, дозволяє структурувати матеріал за певними частинами, що підвищує ефективність його засвоєння.

Комунікативний тренінг старших дошкільників із системними порушеннями мовлення передбачав розвиток таких комунікативних умінь:

інформаційно-комунікативних: слухати і ставити питання; відмовляти; дякувати; знайомитися; розпочинати розмову; вибачатися; ефективно й змістовно передавати словесну інформацію; висловлювати компліменти й зауваження;

перцептивних: розуміння причин поведінки іншого; вміння розпізнавати емоційні стани за мімікою, жестами, голосом;здатність розуміти власні почуття, адекватно проявляти їх;розуміння і врахування почуттів інших людей;вміння керувати власними емоціями, прогнозувати наслідки власних рішень;

інтерактивних: ініціювати взаємодію (вербально й невербально); приєднуватися до групи; діяти у відповідності з груповими правилами; просити допомоги і вміти її запропонувати; відмовляти; регулювати власною агресією і адекватно реагувати на критику; проявляти турботу про комунікативного партнера; вирішувати конфліктні ситуації, використовуючи найефективнішу стратегію; шукати в ситуації варіанти вибору рішення; ефективно й змістовно передавати інформацію невербальними засобами (експресивними й кінетичними).

Передбачався активний вплив у процесі тренінгу і на розвиток комунікативного арсеналу особистості дітей досліджуваної категорії, очікуваний результат якого ми вбачали у розширенні особистісних комунікативних якостей і формуванні на їх підґрунті комунікативного потенціалу, котрий впливатиме на ефективність спілкування й комунікативної взаємодії цих дітей у майбутньому. Отже, вплив здійснювався, насамперед, на такі риси: лідерські якості, організаторські здібності, креативність, прагнення до співробітництва; а також на – відкритість, гуманістичну спрямованість, гнучкість, наполегливість, впевненість, справедливість, що у сукупності зумовлювало стимулювання комунікативної ініціативності та активності.

Ми прогнозували, що удосконалення комунікативних умінь та розвиток комунікативних рис особистості в сукупності позитивно впливатимуть на структурну організацію комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення, зокрема таких її показників: комунікативної мотивації та інтенції, цілепокладання, антиципації та планування, розширення кола комунікативних мотивів, розвиток самоконтролю та здатності доводити розпочату діяльність до результату; стійкості та гнучкості. Підставами для подібних висновків слугували результати аналізу емпіричного дослідження, які дали підстави для віднесення описаних компонентів до чинників розвитку досліджуваної діяльності, комунікативної ініціативності та активності старших дошкільників із СПМ зокрема.

Умови проведення комунікативного тренінгу визначались загальноприйнятими у практичній психології вимогами. Групові психокорекційні тренінгові заняття проводились 1 раз на тиждень в першу половину дня психологом. Ігри, спрямовані на закріплення набутих на тренінгу умінь та знань – в першу чи другу половину дня, відповідно до плану вихователя, але не рідше 2 разів на тиждень; режимні моменти – щоденно. Тривалість тренінгу – 8 місяців з жовтня по травень.

Основні методи реалізації комунікативного тренінгу: ігрова діяльність, спільна продуктивна діяльність, моделювання комунікативних ситуацій, психогімнастика, бесіда.

Заняття проводились у просторому світлому приміщенні, що дозволяло організовувати активні рухові, музичні ігри та просторове відокремлення дітей у разі необхідності. Музичні ігри та психогімнастика супроводжувались музикою, тому у залі була можливість програвання мелодій і килим для проведення релаксації.

Комунікативний тренінг спрямований на розвиток структурно організованої комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення та корекцію комунікативних труднощів різних рівнів. Передбачено залучення вихователів і дітей до тренінгової роботи.

Проведення тренінгу здійснювалось з урахуванням таких правил:

1. Вільної участі – означає легалізацію вільного входження та виходу з гри без порушення її правил для кожного учасника. Діти, які не погоджуються брати участь у групових активностях можуть бути спостерігачами або помічниками психолога. Добір ігор і завдань здійснений таким чином, що кожна дитина матиме бажання долучитися до групової діяльності.
2. Взаємоповаги – передбачає, що кожен має право: висловити думку чи пропозицію, бути вислуханим, вибору, на допомогу дорослого чи товаришів.
3. Заборони фізичної агресії – означає, що всі конфлікти в процесі групової роботи повинні вирішуватись «мирним» конструктивним шляхом без застосування фізичних покарань.
4. Рефлексії – реалізується у спільному обговоренні підсумків тренінгового заняття психологом з дітьми.
5. Відсутності оцінювання, – що дозволяє дітям самостійно аналізувати комунікативні ситуації, обирати моделі й стратегії поведінки, накопичувати власний комунікативний досвід.

Тренінг містить 5 етапів, кожен з яких передбачає проведення від 4 до 8 занять. Завдання комунікативного тренінгу відповідають поетапним цілям психокорекційної системи, зміст якої висвітлено на сторінках п. 5.3.

Структура кожного тренінгового заняття передбачає проведення таких складових:

1. Ритуал привітання.
2. Психогімнастика.

3. Бесіда з моделюванням комунікативної ситуації.
4. Ігрова/продуктивна діяльність.
5. Спільне обговорення підсумків із дітьми.
6. Ритуал прощання.

Відповідно до орієнтовної тематики та визначеної структури занять, психолог добирає ігри та вправи для проведення, конкретизуючи мету залежно від індивідуально-вікових та особистісних особливостей вихованців. Перелік ігор та вправ з розподілом за етапами представлено в Додатку П.

1 етап тренінгу − «Подивись навколо себе» (4 заняття упродовж жовтня).

Відповідно до завдань інформативно-активізаційного етапу експериментальної психокорекційної системи, передбачалось подолання труднощів, пов'язаних із:

- недостатнім розумінням внутрішнього стану іншої людини, її намірів,
- обмеженістю рефлексивної поведінки,
- бідністю використання паралінгвістичних та екстралінгвістичних засобів спілкування.

Теми занять 1 етапу:

1. Посвята в чарівники.
2. Мова тварин.
3. Мова жестів.
4. Секрети розуміння.

Ігри і завдання 1 етапу спрямовані на спілкування невербальними засобами (міміка, жести, голосові реакції), акцентування уваги на емоціях і емоційних станах навколишніх, організації рефлексивної поведінки в момент спілкування.

Закріплення комунікативних вмінь та знань, отриманих у результаті тренінгового впливу здійснювалось вихователем шляхом використання таких ігор: «Як спілкуються тварини», «Добрі ельфи», «Пташенята», «Хвилі», «Мурахи», «Театр тіней», «Загальне коло», «Живі картини», «Відгадай слово», «Сніжна кулька», «Встаньте ті, хто ...», «Передай посмішку по колу».

2 етап тренінгу – «Разом з іншим» (4 заняття упродовж листопада).

Відповідно до завдань мотиваційно-розвивального етапу експериментальної психокорекційної системи, передбачалось подолання труднощів, пов'язаних із:

- недостатньою емпатією, негативним/індиферентним ставленням до іншого,
- надмірним егоцентризмом,
- низькою здатністю до планування, прогнозування, самоконтролю комунікативної програми.

Теми занять 2 етапу:

1. Країна емоцій.
2. Емоційна угадайка.
3. Який я? Який ти?
4. Азбука людського спілкування.

Вихователем здійснювалась робота із закріплення комунікативних вмінь та знань, отриманих на тренінгу шляхом використання таких ігор: «Дзеркало», «Відлуння», «Зіпсований телефон», «Де ми були, ми не скажемо, а що робили – покажемо», «Бабуся Меланія», «Передай рух», «Передай настрій», «Вибери партнера», «Капітан», «Розмова крізь скло», «Хто сказав?», «Радіо», «Магазин дзеркал», «Що змінилося?».

Зазначені ігри і занятті були спрямовані на активізацію комунікативних рис особистості та розвиток комунікативних умінь шляхом створення позитивного атмосфери у процесі взаємодії.

3 етап тренінгу «Спілкуємось – тренуємось» (7 занять упродовж грудня – січня).

Виконання завдань продуктивно-діяльнісного етапу експериментальної психокорекційної системи передбачало подолання труднощів, пов'язаних із:

- ускладненим входженням в контакт,
- недостатнім плануванням, прогнозуванням, самоконтролем,
- дитячою ворожістю, схильністю до конфліктної поведінки.

Теми занять 3 етапу:

1. Всі різні – всі рівні.
2. Ти – моє дзеркало.
3. Повторюй за мною.
4. Близнюки.
5. Групове малювання.
6. Вчусь допомагати друзям!
7. Я організовую гру!

Закріплення комунікативних вмінь та знань, отриманих у результаті тренінгового впливу здійснювалось вихователем шляхом використання таких ігор: «Живі картини», «Працюємо разом», «Сліпий і поводир», «На стежці», «Місток», «Лабіринт», «Продовжи рух», «Годинник», «Заводна іграшка», «Змійка», «Сіамські близнюки», «Піаніно», «Чарівні зарості», «На містку», «Зміни іграшку».

Важливим було закріпити позитивний ефект від взаємодії з комунікативним партнером шляхом застосування емоційно забарвлених ігор, заснованих на наслідуванні, синхронізації дій з партнером.

4 етап тренінгу – «Задум здійсни – другу допоможи» (8 занять упродовж лютого – березня).

Відповідності до завдань вербально-репродуктивного етапу експериментальної психокорекційної системи, передбачалось подолання труднощів, зумовлених бар’єрами вербального характеру: у побудові діалогу, ініціативності й повноти мовленнєвого висловлювання; дитячою ворожістю, недоброзичливістю, суперництвом, недостатньою ініціативністю у спілкуванні,заниженою самооцінкою дітей.

Теми занять 4 етапу:

1. Разом ми сила!
2. Впізнай друга.
3. Схованки – підказки.
4. Групова картина.
5. Рукавички.
6. Складаємо мозаїку.
7. Групова аплікація.
8. Мандрівка з друзями.

Закріплення комунікативних вмінь та знань, отриманих у результаті

тренінгового впливу здійснювалось вихователем шляхом використання таких ігор: «Опиши друга», «Злий дракон», «Діти, які заблукали», «Шпигуни», «Дві країни», «Обійми», «Актори», «Дискотека зайчиків», «Заблукали каченята», «Курка з курчатами», «Старенька бабуся», «Живі ляльки», «Капелюх чарівника», «Гномики», «Заблукала дитина», «День помічника», «Закінчи малюнки», «Майстер і помічники», «Дракон кусає свій хвіст», «Іграшка», «Полювання на динозаврів».

Особливістю цього етапу була перевага групових форм роботи з мовленнєвим супроводом, вагому частину яких складали продуктивні види діяльності, рухливі ігри. Важливу увагу було приділено вербалізації комунікативних намірів і дій.

5 етап тренінгу − «Різнобарвний світ спілкування» (7 занять упродовж квітня – травня).

Вирішення завдань креативно-перетворювального етапу експериментальної психокорекційної системи передбачало подолання труднощів рефлексивного рівня (самоаналізу, самоспостереження, самовираження, самозміни), подолання імпульсивності, нездатності утримувати мету упродовж всього комунікативного процесу.

Теми занять 5 етапу:

1. Ввічливі слова.
2. Казковий світ спілкування.
3. Світ добра та дружби.
4. Світ без тривог.
5. Я можу все!
6. Світ доброзичливого спілкування.
7. Моє щасливе майбутнє.

Вихователем здійснювалась робота із закріплення комунікативних вмінь та знань, отриманих на тренінгу шляхом використання таких ігор: «Спляча красуня», «Побажання», «Добрі чарівники», «Компліменти», «Чарівні окуляри», «Конкурс хвальків», «Єднальна нитка», «Садівники і квіти», «Я хотів би бути таким, як ти», «Свято ввічливості», «Чарівний стілець», «Різнобарвний букет».

Як і на попередньому етапі, акцент здійснювався на груповій взаємодії дітей, тому поряд з іграми, спрямованими на створення емоційно позитивної атмосфери в групі, активно застосувались колективні форми продуктивної діяльності.

Перелік ігор та вправ, які відповідно зі структурою й тематикою тренінгових занять добирав психолог, а потім застосовував вихователь представлено у Додатку Р.

Особливу увагу на всіх етапах комунікативного тренінгу було спрямовано на збагачення змісту ситуацій спілкування, що позитивно позначається на потребі у спілкуванні, розширенні її змісту і закріпленні. Саме комунікативна потреба визначає стійкість і провідний характер комунікативної діяльності. Збагачення змісту зазначеної потреби сприятиме розвитку нових форм і розширенню мотивації до комунікативної діяльності, якісному переходу до позаситуативних її форм.

5.5. Аналіз ефективності психокорекційної системи формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення

За результатами впровадження психокорекційної системи формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, безпосереднього впливу на дітей та опосередкованого на педагогів та батьків, було проведено контрольний експеримент, метою якого було з’ясувати ефективність розробленої системи. Методика дослідження передбачала застосування завдань, спрямованих на вивчення стану комунікативної діяльності та комунікативного арсеналу й потенціалу особистості дітей досліджуваної групи, зміст і критерії оцінювання яких ідентичні методикам емпіричного етапу дослідження.

У порівнянні з констатувальним етапом, не застосовувались опитувальники «Як спілкується ваша дитина?» та «Що заважає у спілкуванні?»,

аналіз результатів яких дозволив отримати всю необхідну інформацію про зміст сімейного виховання з дошкільниками з СПМ та причини їхніх комунікативних труднощів на емпіричному етапі, методика «Маски», результати якої переконали в оволодінні вміннями впізнавати контурні зображення емоцій за назвою дітьми із СПМ.

Експериментальну групу склали 240 батьків, 36 педагогів, 120 дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, які склали експериментальну групу (далі – ЕГ) і підлягали експериментальному корекційно-розвивальному впливу; та 120 дітей означеної нозології, у роботі з якими розроблена нами експериментальна система формування комунікативної діяльності не застосовувалась.

У процесі аналізу отриманих даних увагу було спрямовано на ті показники, які суттєво відрізнялись на емпіричному етапі дослідження. Саме ці показники виступили критеріями ефективності впровадження розробленої психокорекційної системи формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Таблиця 5.1.

Стан діалогічних інформаційно-комунікативних умінь дітей експериментальної та контрольної груп

Критерії	Експериментальна група		Контрольна група		Різниця
	абс	%	абс	%	%
відповідає відповідно до змісту	112	93,33	98	81,67	**11,67**
відповідає одним словом	31	25,83	44	36,67	**-10,83**
відповідає реченням	89	74,17	76	63,33	**10,83**
прагне розказати ще щось, окрім відповіді на запитання	77	64,17	59	49,17	**15,00**
ініціює запитання	62	51,67	31	25,83	**25,83**
ставить запитання, коли	81	67,50	48	40,00	**27,50**

запропонувати					

Результати порівняння показників експериментальної та контрольної груп за методикою «Бесіда з дитиною на тему «Моя улюблена іграшка», яка була спрямована на вивчення особливостей діалогічних інформаційно-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, виявили позитивні зміни насамперед у мовленнєвій активності. У порівняні контрольною групою, у експериментальній групі на 25,83 % більше дітей (51,67 % загалом), які ініціюють процес постановки запитання, на 27,5 % (67,5 % загалом) більше дітей ставить запитання після того, як їм це запропонувати, та на 15 % (64,17 % загалом вибірки дітей) більше дітей прагнуть розповісти ще про щось, окрім заданої теми, тобто – окрім іграшки.

Також встановлено позитивні зміни у стані сформованості засобів комунікативної діяльності. Так, 10,83 % дітей з тих, які відповідали одним словом, почали відповідати реченням, таким чином розкриваючи більш повніше думки про свою улюблену іграшку. Для експериментальної групи більш властивою є тенденція давати відповідь відповідно до змісту поставлених запитань. Таке переважання становить 11,67 % вибірки та 93,33 % вибірки загалом.

Таким чином, можна констатувати, що в результаті формувального впливу у дітей експериментальної групи зростає тенденція відповідати відповідно змісту, показники сформованості мовленнєвих комунікативних засобів та діалогічних інформаційно-комунікативних умінь, що проявляється у збільшенні застосування речення для опису думки, прагнення розповісти додаткову інформацію, окрім заданої теми, зростає також мовленнєва активність та ініціативність дитини, що проявляється у зростанні вмінь ставити запитання, відповідати на них відповідно до почутого, відповідати більш поширено та загалом зростання вміння вступати в розмову, підтримувати її та завершувати.

Аналіз результатів розповідей за картинками виявив зростання комунікативної ініціативності та спрямованості – бажання розповісти на 8,33 % (загалом 94,17 % дітей), ініціативність на 28,33 % (загалом 84,33 % дітей).

Різниця в стані сформованості вербальних засобів комунікативної діяльності (монологічних) у контрольній та експериментальній вибірках теж виявилась суттєвою. Найбільше зросли такі показники:лексична повнота (на 28,33 %), граматична правильність фрази (на 22,5 %), повнота опису сюжету (на 17,5 %), повнота, поширеність речень (на 15,83 %), логічність висловлювання (на 15 %) та бажання розповідати (на 10,83 %).

Відзначено зростання показників сформованості невербальних експресивних засобів комунікативної діяльності: так відмічається зростання інтонаційної виразності (на 17,5 %), використання міміки, пантоміміки (на 10,83 %) та використання супровідних жестів (на 6,67 %).

Таблиця 5.2.

Стан монологічних інформаційно-комунікативних умінь дітей експериментальної та контрольної груп

Критерії	Експериментальна група		Контрольна група		Різниця, %
	абс	%	абс	**%**	
бажання розповідати	113	94,17	103	85,83	**8,33**
ініціативність	101	84,17	67	55,83	**28,33**
повністю описує сюжет	92	76,67	71	59,17	**17,50**
логічність висловлювання	113	94,17	95	79,17	**15,00**
лексична повнота	93	77,50	59	49,17	**28,33**
граматична правильність фрази	81	67,50	54	45,00	**22,50**
повнота, поширеність	97	80,83	78	65,00	**15,83**

речень					
використання міміки, пантоміміки під час розповіді	52	43,33	39	32,50	**10,83**
використання супровідних жестів	69	57,50	61	50,83	**6,67**
інтонаційна виразність	95	79,17	74	61,67	**17,50**

Отже, враховуючи викладене ми дійшли висновку про зростання ініціативності в процесі розповіді та її виразності, лексичної повноти, граматичної правильності фраз, опису сюжету, повноти та поширеності речення та логічності висловлювання дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Дещо нижчим у порівнянні з вербальними вміннями, проте значимим є зростання використання міміки та пантоміміки, використання супровідних жестів та бажання розповісти. У відповідності з зазначеним, виявлено позитивну динаміку в стані сформованості всіх показників монологічних інформаційно-комунікативних умінь. Зазначені зміни були нами прогнозовані, оскільки окрім експериментального формувального впливу, діти підлягали щоденній логопедичній корекції, зміст якої спрямований, насамперед, на виправлення мовленнєвих порушень дітей. Водночас, звертає на себе увагу незначна позитивна динаміка у стані використання кінетичних комунікативних засобів дітьми експериментальної групи. у порівнянні з констатувальним етапом дослідженням, показники їх використання значно зросли, однак, за результатами формувального впливу змінились не суттєво – на 6,67 %. Це, на нашу думку, засвідчує констатовані раніше труднощі в одночасному використанні мовленнєвих й невербальних комунікативних засобів дітьми із системними порушеннями мовлення.

Таблиця 5.3.

Стан перцептивних комунікативних умінь впізнавання й розрізнення емоційних станів дітьми експериментальної та контрольної груп

Емоція	Експериментальна група		Контрольна група		Різниця, %
	абс	%	абс	%	
Злість	116	96,67	96	80,00	**16,67**
Сум	118	98,33	108	90,00	**8,33**
Радість	116	96,67	72	60,00	**36,67**
Виражена радість	91	75,83	52	43,33	**32,50**
Страх	94	78,33	44	36,67	**41,67**
Сердитість	89	74,17	69	57,50	**16,67**
Привітність	37	30,83	32	26,67	**4,17**
Здивування	76	63,33	49	40,83	**22,50**
Образа	85	70,83	31	25,83	**45,00**
Задумливість	34	28,33	28	23,33	**5,00**

Наступна методика спрямована на визначення особливостей ідентифікації та диференціації емоцій на стимульному матеріалі – дві серії зображень виразів обличчя.

Аналіз контурних зображень обличчя (перша серія зображень) показала кращі результати експериментальної вибірки порівняно з контрольною за емоціями злості (16,67 % дітей), суму (8,33 % дітей) та радості (36,67 % дітей). Загалом, варто зазначити, що дітьми експериментальної групи було досягнуто майже максимальний рівень ідентифікації контурів облич.

2 серія (14 зображень) передбачала розрізнення зображень конкретних облич дітей (хлопчиків та дівчат по 7 зображень відповідно). За результатами порівняння було виявлено зміни ідентифікації зображення з такими емоційними виразами як: виражена радість, страх, сердитість, привітність, здивування, образа та задумливість.

За результатами формувального експерименту найбільше зросла ідентифікація образи (для 45 % дітей), страху (для 41,67 %), вираженої радості (для 32,5 % дітей), здивування (для 22,5 % дітей), сердитості (16,67 % дітей), задумливості (5 % дітей) та привітливості (4,7 % дітей).

Отже, найбільш дієвим корекційно-розвивальний вплив виявився для розвитку ідентифікацій емоцій образи, страху та вираженої радості. Зростання показників виконання завдання описаної методики засвідчує також розширення словника емоцій дітей із СПМ ЕГ, оскільки впізнавання супроводжувалось називанням. Назви дітей характеризувались правильністю, точністю й диференційованістю.

Загалом аналіз ступеня ідентифікації емоцій конкретних зображень виявив, що найскладнішою для розрізнення стала емоція задумливості – лише 28,33 % дітей експериментальної групи та 23,33 % дітей контрольної групи змогли ідентифікувати цю емоцію. Водночас, в онтогенезі повноцінне засвоєння і впізнавання зазначеного стану властиве дітям молодшого шкільного віку, тому для нашої вибірки не є показником затримки.

Таблиця 5.4.

Стан пізнання та прогнозування комунікативної поведінки дітьми експериментальної та контрольної груп

Рівні розвитку	Кількість осіб				
	Експериментальна група		Контрольна група		Різниця, %
	абс	%	абс	%	
низька здатність до пізнання комунікативної поведінки	6	5,00	8	6,67	-1,67
здатність до пізнання комунікативної поведінки нижче середнього	11	9,17	22	18,33	-9,17
середня здатність до	18	15,00	34	28,33	-13,33

пізнання комунікативної поведінки					
здатність до пізнання комунікативної поведінки вище середнього	46	38,33	25	20,83	17,50
висока здатність до пізнання комунікативної поведінки	39	32,50	31	25,83	6,67

Порівняльний аналіз результатів обох груп виявив незначну кількість дітей (5 % дітей експериментальної та 6,67 % дітей контрольної груп) з низькими рівнями прогнозування комунікативної поведінки навколишніх. Це вказує на невелику кількість дітей з низькою здатністю до пізнання комунікативної поведінки, тобто труднощами у визначенні і передбаченні наслідків поведінки у певній міжособистісній ситуації, помилковій інтерпретації причинно-наслідкових зв’язків у вчинках і поведінці інших.

Проте, враховуючи зменшення кількості дітей із низького до середнього рівнів і збільшення – з рівнями вище середнього та високим,можна констатувати ефективність експериментальної програми. У експериментальній групі дітей зі здатністю до пізнання комунікативної поведінки нижче середнього вдвічі менше, ніж у контрольній вибірці – 11 та 22 дітей відповідно. Виходячи з цих даних, корекційна програма може бути рекомендована для дітей, які часто потрапляють в конфліктні ситуації внаслідок помилкового уявлення результатів власних дій або вчинків інших людей, погано орієнтуються в загально прийнятих нормах і правилах поведінки. Отже, для дітей, у поведінці яких спостерігається протиріччя, непослух, відмова від вимог, агресивність, деструктивні дії по відношенню до навколишніх може бути застосована розроблена корекційна програма.

Також у експериментальній групі відзначається значно менша кількість дітей із середніми оцінками за тестом – на 13,33 % відповідно. Це діти, які здатні передбачати наслідки поведінки у певній міжособистісній ситуації, передбачати те, що відбудеться у майбутньому. Також вони прогнозують результат ситуації міжособистісної взаємодії, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників спілкування, аналізу їх поведінкових (вербальних і невербальних) проявів. Розроблена корекційна програма дозволяє перейти з цього рівня розвитку здатності пізнання комунікативної поведінки до рівня вище середнього – 17,5 % дітей.

Отже, розроблена психолого-педагогічна система дозволила збільшити кількість дітей, які здатні передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (з однолітками і дорослими), передбачати події, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників спілкування, вміння орієнтуватися у невербальних реакціях учасників взаємодії і знання моделей, правил, що регулюють поведінку людей.

І, хоч і з незначною перевагою (6,67 % дітей), але в експериментальній групі присутня більша кількість дітей з високим рівнем розвитку здатності передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (з однолітками і дорослими). Отже, застосування формувального експерименту дозволило збільшити кількість дітей, які здатні до попередньої когнітивної оцінки результатів вчинку іншої людини, вміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети без виникнення конфліктної ситуації.

Загалом, результати контрольного зрізу дають підстави констатувати зростання показників стану сформованості перцептивних комунікативних умінь і комунікативного прогнозування, як структурного компоненту комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. Враховуючи той факт, що труднощі в прогностичній діяльності для дітей із мовленнєвими порушеннями є типовими, досягнення описаних результатів у спілкуванні вважаємо вагомими.

Таблиця 5.5.

Стан інтерактивних комунікативних умінь дітей експериментальної та контрольної груп

Критерій	Кількість осіб				
	Експериментальна група		Контрольна група		Різниця, %
	абс	%	абс	%	
Домовляється	82	68,33	61	50,83	17,50
Допомагає партнеру	77	64,17	64	53,33	10,83
Активність	84	70,00	54	45,00	25,00
Застосовує переконання, пояснення	81	67,50	74	61,67	5,83
Контроль за виконанням партнера	55	45,83	47	39,17	6,67
Ініціює взаємодію	72	60,00	43	35,83	24,17
Погоджується	71	59,17	47	39,17	20,00
Подібність рукавичок	73	60,83	46	38,33	22,50

Вивчення результатів експериментальної та контрольної вибірок виконання методики «Рукавички», яка спрямована на вивчення стану сформованості вмінь узгоджувати комунікативні дії в процесі організації і здійснення співробітництва (кооперації), засвідчило зростання стану сформованості цих умінь у експериментальної груп за такими показниками:

- продуктивність спільної діяльності, яка оцінюється за ступенем подібності візерунків на рукавицях – у експериментальній групі на 22,5 % дітей більше;
- вміння дітей домовлятися (17,5 % дітей);
- вміння переконувати, аргументувати тощо (на 5,83 %);

- взаємний контроль за ходом виконання діяльності(на 6,67 %);
- взаємодопомога у процесі малювання (на 10,83 %);
- активність (на 25 %);
- ініціювання взаємодії (на 24,17 %);
- здатність погоджуватись з пропозиціями партнера (на 20 %).

Такий стан інтерактивних комунікативних умінь свідчить про зростання якісних і кількісних показників їх сформованості, що вважаємо особливо цінним, оскільки зазначені вміння суттєво впливають на структурну організацію комунікативної діяльності та комунікативну ініціативність та активність дітей із системними порушеннями мовлення. Суттєвим вважаємо зростання ініціативності та активності дітей у процесі комунікативної взаємодії з однолітком. Водночас, у вмінні контролювати дії партнера виявлено незначні зрушення.

У результаті здійснення спостереження за вільною діяльністю дітей також було відмічено позитивні зміни.

Таблиця 5.6.

Порівняльні результати спостереження за вільною діяльністю

дітей експериментальної та контрольної груп

Критерії	Різниця між показниками комунікативної поведінки дітей ЕГ та КГ (%)		
	ніколи	рідко	завжди
Легко вступає в контакт	-4,17	-39,17	43,33
Організовує взаємодію	0,00	-16,67	16,67
Реагує на зауваження дорослого	3,33	-22,50	10,83
Провокує конфлікти	-7,50	2,50	5,00
Використовує вербальні і невербальні засоби спілкування	-8,33	0,83	7,50
Звертається із запитаннями до дорослого	-15,00	-11,67	26,67
Звертається із запитаннями до	-11,67	-10,83	22,50

дітей			
Звернення до дорослого зумовлені ситуативною потребою	1,67	13,33	-15,00
Звернення до дорослого поза ситуативні	-5,00	3,33	11,67
Звернення до дітей, пов'язані з завданням	-29,17	25,83	3,33
Звернення до дітей позаситуативні	-25,00	5,00	20,00
Емоційно поводить себе у спілкуванні з дорослими	-15,83	15,83	16,67
Емоційно поводить себе у спілкуванні з дітьми	-9,17	-2,50	11,67

Порівняльний аналіз показників структурно організованої комунікативної діяльності та якісних критеріїв її ефективності в дошкільників експериментальної та контрольної груп виявив, що першим з них найчастіше властивий варіант «завжди», порівняно з дітьми з контрольної групи. Найбільшу відмінність помічено за показниками «легко вступає в контакт» (43,33 %), «звернення до дорослого із запитанням» (26,67 %), «звернення до інших дітей із запитання» (22,5 %), «звернення до дітей поза ситуативні» (20 %). Відмічається різниця також у двох групах із переважанням у контрольній групі за показниками «організація взаємодії» та «емоційність спілкування з дорослими» (по 16,67 %). Ці дані засвідчують вагоме зростання показників ініціативності та активності, розширення кола позаситуативних звернень до навколишніх.

Для дітей контрольної групи за зазначеними критеріями характерні відсутність («ніколи») та ситуативні нерегулярні («рідко») варіанти комунікативної поведінки. Зазначене дає підстави констатувати позитивні зміни в структурі комунікативної діяльності, якісному зростанні комунікативної мотивації і переходу її у вагомої частини дітей на позаситуативний рівень.

Оцінювання комунікативного арсеналу й потенціалу особистості здійснювалось засобами «Анкети комунікативних якостей Р. С. Немова», експертного складання «Особистісного профілю» дитини із системними порушеннями мовлення та проективного тесту «Будинок – дерево – людина».

Аналіз анкети, яка спрямована на вивчення стану сформованості таких особистісних якостей: комунікабельність, організаторські здібності, взаємовідносини з іншими людьми, альтруїзм, емпатія, агресивність, безпорадність, образливість, справедливість, правдивість, ввічливість, слухняність, самостійність, наполегливість, працелюбство, впевненість в собі та розвиток здібностей виявив загальне зростання стану сформованості практично за всіма особистісними особливостями. У дітей експериментальної групи виявлено нижчі показники таких властивостей як безпорадність (-8 %), образливість (-4 %). Найбільше різниця між показниками обох груп виявлено між оцінками комунікабельності (15,33 %), взаємовідносин з іншими дітьми (10 %), емпатії (10 %) та працелюбства (7 %). Між іншими показниками встановлена незначна різниця, проте показники сформованості переважають у експериментальної групи.

Таблиця 5.7.

Стан «Особистісних профілів» дітей

експериментальної та контрольної груп

Різниця між показниками експериментальної та контрольної груп (%)						
Особистісні властивості	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	Особистісні властивості
агресивність	0,00	1,67	4,17	5,00	-5,83	миролюбство
тривожність	5,83	-5,00	4,17	**-14,17**	**9,17**	спокійність
конформізм	-5,83	**-7,50**	5,00	3,33	5,00	лідерство
відстороненість	0,83	0,83	-3,33	**-9,17**	**10,83**	залученість
стереотипність	-4,17	**-9,17**	**10,00**	5,00	-1,67	креативність
індивідуалізм	**-10,83**	**-6,67**	5,83	5,83	5,83	співробітництво
ригідність	-4,17	-3,33	4,17	4,17	5,83	гнучкість

Порівняння результатів за методикою «Особистісний профіль» обох груп виявило найсуттєвіші зміни за такими шкалами: «тривожність – спокійність», «конформізм – лідерство», «відстороненість – залученість», «стереотипність – креативність», «індивідуалізм – співробітництво».

Дослідження виявило, що у експериментальній вибірці дуже спокійних і емоційно загальмованих дітей на 14,17 % менше, ніж у контрольній.

Вираженість рис за шкалою «конформізм – лідерство» також представлено по-різному у дітей обох груп. Так, в експериментальній групі більше дітей, які ситуативно проявляють лідерські якості (залежності від настрою, ситуації, настрою, самопочуття) (на 5 %); з явним вираженням лідерських якостей: ініціативність, активність, вміння організовувати інших дітей, прагнення бути першим, орієнтування на успішність тощо (на 3,33 %) та менше дітей, які проявляють егоцентризм (на 5 %). Отже, позитивні зрушення є, але незначні.

У контрольній групі значно більше дітей із тенденцію підкорятися колективу або лідеру в дитячому колективі (5,83 %) та із залежністю поведінки дитини від думки навколишніх, тенденцією до підкорення, нездатність виражати власну думку, потребу в піклуванні, легкість відмови від власних бажань (7,5 %).

Аналіз відмінностей вираження особистісної властивості «відстороненість – залученість» виявив, що в експериментальній групі більше дітей із високим прагненням до групової діяльності (на 10,83 %), які швидко підхоплюють ідеї, прагнуть багато чого робити самостійно.

Аналіз відмінностей у прояві властивості «стереотипність – креативність» виявив, що дітям експериментальній групі, хоча й ситуативно, креативні прояви властиві частіше, вони проявляються в залежності від настрою, соціометричного статусу дитини в групі, емоційної близькості з партнером по спілкуванню (на 10 %).

І, нарешті, діти експериментальної групи більш налаштовані на співробітництво. Поміж дітей контрольної групи більше таких, які прагнуть бути на самоті, неохоче беруть участь у сумісній діяльності, проявляють ворожість при залученні її до спільної справи (загалом більше ніж на 17 %). Водночас, за показниками комунікативної гнучкості діти експериментальної групи мають показники вище середнього, поміж них не виявлено стійко ригідних у спілкуванні.

Таким чином, у стані «Особистісного профілю» виявлено позитивні зрушення за всіма шкалами. Зазначені зміни не високі й різниця коливається в межах 10 % із найменшими покращеннями за показниками креативності, лідерських якостей, комунікативної гнучкості.

Аналіз даних, отриманих у результаті виконання проективного тесту «Будинок – дерево – людина» дозволив відстежити зміни у стані симптомокомплексів, які засвідчують негативні емоційні явища, що перешкоджають комунікабельності й реалізації особистісного комунікативного арсеналу дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення в різних комунікативних ситуаціях.

Таблиця 5.8.

Особистісні симптомокомплекси дітей експериментальної та контрольної груп

Назва симптомокомплексу	Експериментальна група		Контрольна група		Різниця, %
	абс	%	абс	%	
Незахищеність	1,89	63,00	2,7	90,00	27,00
Тривожність	2,2	73,33	3,1	100,00	26,67
Недовіра до себе	0,9	30,00	2,1	70,00	40,00
Почуття власної	1,1	36,67	1,8	60,00	23,33

неповноцінності					
Ворожість	0,8	26,67	1,3	43,33	16,67
Фрустрація	0,9	30,00	1,5	50,00	20,00
Труднощі у спілкуванні	1,9	63,33	2,7	90,00	26,67
Депресивність	0,3	10,00	0,4	13,33	3,33

Порівняння даних експериментальної та контрольної груп дозволило констатувати, що для дітей контрольної групи властиве переважання показників за кожним симптомокомплексом*:* незахищеність (на 27 %), тривожність (на 26,67 %), недовіра до себе (на 40 %), почуття власної неповноцінності (на 23,33 %), ворожість (на 16,67 %),переживання внутрішнього конфлікту (фрустрація) (на 20 %), труднощі у спілкуванні (на 26,67 %), депресивність (на 3,33 %). Відповідно, у дітей експериментальної групи показники всіх симптомокомплексів зменшились, що засвідчує гармонізацію їхньої емоційно-особистісної сфери.

Таким чином, аналіз результатів виконання методики дітьми контрольної групи виявив на вищому рівні наявність у дитини таки особистісних рис як тривожність, низьку самооцінку, ворожість, конфліктність, репресивність, які негативно позначаються на успішності спілкування індивіда. Водночас, для дошкільників експериментальної групи властиве зниження усіх показників, що позитивно виявиться на комунікативній поведінці дітей. Найбільшою відмінністю у показниках обох груп є показнику «недовіра до себе» та «незахищеність». Найменшою є відмінність за показником «депресивність», хоча, варто зазначити, що саме останній показник має найменше вираження у обох групах.

Узагальнення отриманих даних у результаті впровадження психолого-педагогічної системи формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення засвідчило зростання показників сформованості комунікативних умінь та засобів із найвищою динамікою в стані інтерактивних, а також таких показників структурної

організації досліджуваної діяльності: розширення кола комунікативних мотивів зі збільшенням частки позаситуативних; зростання стійкості й показників планування й прогнозування. Загалом, відзначається помітна тенденція до зростання ініціативності та комунікативної активності дітей в усіх завданнях, кількості звернень до дорослих та дітей, що засвідчує подолання ними психологічних бар'єрів. Виявлено покращення стану як вербальних, так і невербальних комунікативних засобів. Водночас, найменші зрушення виявлено в стані само- і взаємного контролю в процесі комунікативної взаємодії з навколишніми.

У структурі комунікативного арсеналу констатовано загальне зростання стану сформованості практично всіх комунікативних рис: комунікабельність, організаторські здібності, взаємовідносини з іншими людьми, альтруїзм, емпатія, агресивність, безпорадність, образливість, справедливість, правдивість, ввічливість, слухняність, самостійність, наполегливість, працелюбство, впевненість в собі та розвиток здібностей виявив. Найбільше різниця між показниками обох груп виявлено між оцінками комунікабельності, взаємовідносин з іншими дітьми, емпатії та працелюбства. У дітей експериментальної групи зменшились показники всіх симптомокомплексів, що засвідчує гармонізацію їхньої емоційно-особистісної сфери. Водночас, найменші позитивні зрушення виявлено в стані таких рис як: лідерські якості, креативність, комунікативна гнучкість.

Зазначене дозволяє стверджувати про ефективність розробленої психокорекційної системи і рекомендувати її для подальшого впровадження. А розвиток лідерства, креативності, гнучкості й самоконтролю у дітей із системними порушеннями мовлення мають здійснюватись додатково, на інших заняттях. Ці риси належать до особистісного ядра, вплив на яке має здійснюватись триваліше та шляхом застосування спеціальних психокорекційних особистісних технологій.

Висновки до п’ятого розділу

За результатами теоретичного аналізу літературних джерел і стану надання корекційно-розвивальних та освітніх послуг дітям із мовленнєвими порушеннями в Україні було констатовано недостатню спрямованість сучасних програм навчання та виховання дошкільників на розвиток психологічних механізмів (особистісного, діяльнісного) комунікативної діяльності. З’ясовано, що у Базовій програмі достатньо уваги приділено розвитку вербальних засобів і емоційної складової спілкування, водночас, відзначається брак завдань, які б передбачали розвиток комунікативних рис особистості і структурних компонентів комунікативної діяльності. Аналіз спеціальних психокорекційних програм і методик, розроблених з урахуванням специфіки комунікативного розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями, засвідчує їх фрагментарність і вибірковість: деякі передбачають розвиток лише вербальних засобів спілкування, інші – передбачають розвиток емоційної сфери та окремих особистісних рис, треті – ґрунтуються на поетапності комунікативної діяльності, але використовують засоби спілкування безсистемно і вибірково з переважною опорою на вербальних їх видах.

Здійснений аналіз сучасних програм і методик розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями дозволив підтвердити актуальність проблеми системного комунікативного розвитку дітей із системними порушеннями мовлення первинного ґенезу, що зумовлює необхідність розробки і апробації системи психологічного впливу на комунікативну діяльність цих дошкільників із врахуванням діяльнісного, особистісно-орієнтованого і системного підходів.

У зв’язку з викладеним, ґрунтуючись на результатах представленого у попередньому розділі емпіричного дослідження, було розроблено експериментальну психокорекційну систему формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, яка розрахована на впровадження у дошкільному навчальному

закладі компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення, у старшій дошкільній групі. Її метою було визначено удосконалення та розвиток структурно-організованої комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення в сукупності операційних (комунікативних умінь й засобів) й особистісних (комунікативних рис) її складових.

Враховуючи результати констатувального етапу дослідження, формувальний вплив було спрямовано на розвиток тих компонентів комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення, які є чинниками її розвитку в цілому. Такими складовими було визначено інформаційно-комунікативні, перцептивні та інтерактивні комунікативні вміння; комунікативні особистісні риси: лідерські якості, організаторські здібності, емпатія, креативність, прагнення до співробітництва; а також продуктивне спілкування в сім'ї та адекватне усвідомлення батьками комунікативних труднощів. У процесі реалізації експериментальної системи ключова роль належала психологу, який виступав координатором і реалізатором завдань спрямованих на створення означених в дослідженні психологічних умов та оптимізацію комунікативного середовища, впровадження основних складових розробленої системи.

Структурно-функціональна модель розробленої психокорекційної системи передбачала прямий та опосередкований вплив на структурну організацію комунікативної діяльності, комунікативні уміння й засоби, комунікативний арсенал особистості з подальшим формуванням його потенціалу та впроваджувалась шляхом реалізації трьох компонентів: методично-розвивальної роботи з педагогами, просвітницько-розвивальної роботи з батьками, психокорекційно-розвивального впливу на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення; вирішення завдань інформаційно-активізаційного, мотиваційно-розвивального, продуктивно-діяльнісного, вербально-репродуктивного та креативно-перетворювального етапів. Основними методами корекційно-розвивального

впливу були визначені моделювання, ігрова та продуктивна діяльності, психогімнастика.

У впровадженні експериментальної системи було окреслено необхідність організації опосередкованого впливу на комунікативну діяльність дітей із системними порушеннями мовлення у процесі демократично-діалогічного педагогічного спілкування та особистісно-діалогічного спілкування в сім'ї з батьками. У зв'язку з цим до психологічної роботи було включено завдання, пов'язані з актуалізацією особистісних й професійних якостей педагогів, впровадження системи їхнього тренінгу та консультування упродовж усього процесу формування досліджуваної діяльності у дошкільників з системними порушеннями мовлення.

Корекційно-розвивальний вплив на комунікативну діяльність дітей здійснювався психологом у процесі комунікативного тренінгу та індивідуальних занять і вихователями шляхом організації ігрової діяльності дітей в першу і другу половину дня, комунікативного впливу в режимних моментах. Комунікативний тренінг передбачав організацію групової форми роботи з активного формування комунікативних умінь та навичок за спеціально розробленою програмою, спрямованою на розвиток ефективного спілкування, подолання комунікативних бар'єрів, активізацію комунікативних рис особистості, розвиток комунікативних умінь та засобів дитини. Комунікативний тренінг передбачав залучення до взаємодії всіх дітей групи й акцент на особистісному, суб'єктивно значущому спілкуванні.

Узагальнення отриманих даних у результаті впровадження психолого-педагогічної системи формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення засвідчило зростання показників сформованості комунікативних умінь та засобів із перевагою інтерактивних, а також таких показників структурної організації досліджуваної діяльності, як: ініціативність, розширення кола комунікативних мотивів зі збільшенням частки позаситуативних; зростання стійкості й показників планування й прогнозування. У структурі комунікативного арсеналу

констатована активізація й зростання показників таких рис: комунікабельність, прагнення до співробітництва, емпатія та працелюбство; зменшення впливу всіх особистісних симптомокомплексів. Водночас, найменші зрушення виявлено в стані само- і взаємного контролю в процесі комунікативної взаємодії з навколишніми та таких особистісних рис як: лідерські якості, креативність, комунікативна гнучкість.

Зазначене дозволяє стверджувати про ефективність розробленої психокорекційної системи і рекомендувати її для подальшого впровадження. У контексті цієї проблематики перспективними напрямами подальших досліджень є вивчення особливостей комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення молодшого дошкільного та шкільного віку, порівняльний аналіз специфічних рис комунікативної діяльності дітей із різними мовленнєвими порушеннями.

Зміст п’ятого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Мартиненко І. В. Комунікативний тренінг дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / І. В. Мартиненко. – Київ : ДІА, 2017. – 129 с.

2. Мартиненко І. В. Сучасні підходи до розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення в умовах дошкільного закладу / І. В. Мартиненко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 3 до вип. 36, том І(17) : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К. : Гнозис, 2016. – С. 199–208.

3. Мартиненко І. В. Комунікативний тренінг як форма психокорекційного впливу в системі розвитку спілкування дошкільників із

системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // Логопедія. Науково-методичний журнал. – 2016. – № 9. – С. 52 – 57.

4. Мартиненко І. В. Шляхи розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення первинного ґенезу / І. В. Мартиненко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальнапсихологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – № 31. – С. 163–168.

5. Мартиненко І. В. Роль дорослого в комунікативно-особистісному розвитку дитини дошкільного віку з вадами мовлення /І. В. Мартиненко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальнапсихологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – № 31. – С. 246–251.

6. Мартиненко І. В. Педагогічне спілкування, як чинник розвитку комунікативної діяльності дитини з системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 2 до вип. 36: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – Випуск 13. К. : Гнозис, 2016. – С. 221 – 230.

7. Мартиненко І. В. Особливості подолання комунікативних труднощів у дітей з мовленнєвими порушеннями / І. В. Мартиненко // Корекційна педагогіка. Вісник «Української асоціації корекційних педагогів». Науково-практичний журнал. – 2015. – № 2. – С. 18 – 23.

8. Мартыненко И. В. Альтернативные и вспомогательные средства развития общения детей с системными нарушениями речи // 10th Eastern and Central European Regional Conference on Alternative and Augmentative Communication «Non-verbal communication as a means of achieving social and human rights», 12 – 14 oct. 2015, Chisinau / [coord. st. : Aurelia Racu, Victor Siniov]. – Chisinau : S. n., 2015. – С. 35–43.

9. Мартиненко І. В. Психологічні умови розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення/ І. В. Мартиненко // Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / [Ред. : В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів]. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 223–226.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукових джерел та результати системного емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення дали підстави для таких висновків.

1. Узагальнення досліджень комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення засвідчило необхідність системного її вивчення і подальшого розроблення психологічних засад поетапного формування. Підсумовуючи різні наукові підходи, розкрито сутність комунікативної діяльності як структурно організованої, самостійної діяльності (або складової іншої діяльності), яка передбачає послідовну реалізацію комунікативних актів в умовах взаємодії з навколишніми, визначається особистісним впливом її суб’єктів, нормами, за якими організовується комунікативна взаємодія, ситуацією та середовищем. Виділено структурні компоненти цієї діяльності: предмет спілкування, комунікативну потребу і мотиви, дії (комунікативні вміння), завдання, продукти спілкування, його функції, засоби і результат. Тотожним комунікативній діяльності визначено поняття «діяльність спілкування». З'ясовано, що результативність комунікативної діяльності забезпечується взаємодією всіх її структурних компонентів із особистісним впливом її суб’єктів та ефективною реалізацією комунікативних дій – умінь та засобів.

Встановлено, що розвиток комунікативної діяльності та особистості є взаємообумовленими на всіх етапах онтогенезу. Ефективність діяльності спілкування детермінується певними рисами особистості індивіда, які визначають її спрямованість на комунікативний процес загалом і впливають на задоволення певних потреб. Сукупність зазначених рис особистості утворює її комунікативний арсенал і створює умови для подальшого розвитку – комунікативний потенціал.

З'ясовано, що системогенез комунікативної діяльності визначається сукупністю інтер- та інтрапсихічних механізмів, які детермінують її ефективність. Інтерпсихічні – характеризуються зовнішнім впливом на процес її становлення навколишніх, соціальної ситуації розвитку, референтних дорослих в дошкільному віці. Інтрапсихічні механізми визначають поетапне формування структурних компонентів комунікативної діяльності індивіда шляхом розвитку його особистості, вербальної і образної сфер психіки, універсальної структури діяльності загалом.

2. За результатами аналізу й узагальнення теоретичних джерел розроблено структурно-функціональну модель комунікативної діяльності, яка містить діяльнісний (структурна організація) та особистісний (комунікативний арсенал) компоненти, сукупність показників і взаємовплив яких виражається в функціях (інформаційна, інтерактивна, перцептивна) та формах (ситуативно-особистісна, ситутивно-ділова, позаситутивно-пізнавальна, позаситутивно-особистісна) досліджуваної діяльності. Структурна організація досліджуваної діяльності охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та підсумково-оцінювальний компоненти. Комунікативний арсенал містить риси, що характеризують ініціативність, комунікативність, впевненість і гнучкість особистості, її лідерські та організаторські якості. Розроблена модель слугувала підґрунтям подальшого емпіричного вивчення й формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. Виділені в моделі компоненти та їхні складові, дієвість функцій та сформованість позаситуативних форм спілкування визначені показниками сформованості комунікативної діяльності в старшому дошкільному віці.

3. З’ясовано, що в структурі психічного дизонтогенезу осіб із системними порушеннями мовлення, яким притаманний недорозвиток усієї мовленнєвої системи, недостатність мотиваційного компонента комунікативної діяльності, дефіцитарність комунікативних засобів і вмінь, комунікативна пасивність – це специфічні закономірності їхнього розвитку. Зазначені

дизонтогенетичні особливості становлення комунікативної діяльності обумовлені багатьма чинниками: порушеннями інтелекту, дефіцитарністю сенсорних чи опорно-рухової систем, поміж яких системні порушення мовлення не є провідними. Виявлення механізмів порушень і особливостей функціонування комунікативної діяльності в умовах впливу системного мовленнєвого недорозвитку, як провідного порушення, можливе лише за умови його первинного походження в структурі дизонтогенезу.

4. Ґрунтуючись на основних положеннях діяльнісного, особистісно-орієнтованого, системного та особистісно-комунікативного підходів розроблено методику емпіричного дослідження, визначено базові принципи: цілісності, функціональної детермінованості комунікативної діяльності та її підсистем, відображення, детермінізму, єдності свідомості і діяльності, індивідуального й диференційованого підходів, генетичний принцип (розвитку), суб'єктної активності, активного залучення найближчого соціального оточення, генетико-ієрархічної структурно-рівневої організації комунікативної діяльності. Центральну ідею системного вивчення діяльності спілкування склало положення про взаємообумовленість діяльності й особистості, комунікативної діяльності й комунікативного арсеналу особистості зокрема.

З'ясовано рівень розвитку показників комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: структурного, діяльнісного, особистісного. Розроблений психодіагностичний комплекс дозволив з'ясувати особливості сформованості перцептивних, інтерактивних та інформаційно-комунікативних умінь, а також – мовленнєвих, експресивно-мімічних та предметно-дійових комунікативних засобів; уточнити дані щодо стійкості та цілісності структурної організації комунікативної діяльності; визначити актуальний стан сформованості комунікативних рис особистості дітей означеної групи.

5. Емпіричним шляхом виявлено недостатню сформованість перцептивних, інтерактивних, інформаційно-комунікативних вмінь у дітей

старшого дошкільного віку із СПМ. Констатовано дещо вищі рівні сформованості перцептивних і нижчі – інтерактивних комунікативних вмінь. Виявлений стан комунікативних вмінь є недостатнім для ефективної взаємодії з навколишніми і свідчить про дефіцитарність всіх засобів спілкування: мовленнєвих, експресивно-мімічних, предметно-дійових, а також відповідає комунікативним труднощам операційного та рефлексивного рівнів: у повідомленні та аргументуванні власної думки, впізнаванні та розумінні емоційних станів інших, оцінюванні віддалених наслідків комунікативної взаємодії, у співвіднесенні власних комунікативних можливостей з урахуванням умов комунікативної ситуації, зміні способів взаємодії з комунікативним партнером тощо.

Встановлено домінування впевнено-оптимістичного неадекватного ставлення батьків дітей із СПМ до комунікативних труднощів їхніх дітей, недооцінювання дорослими ступеня комунікативних порушень, їхнього негативного впливу на особистісний розвиток, міжособистісне спілкування і соціальну ситуацію розвитку цих дошкільників. Виявлені комунікативні труднощі дітей означеної групи в сімейному спілкуванні, які пов’язані з їхньою образливістю, плаксивістю, невпевненістю та сором’язливістю.

З’ясовано, що «особистісний профіль» дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку характеризується домінуванням таких рис як: спрямованість на взаємодію з людьми, прагнення до колективної діяльності, конформність, комунікативна стереотипність та ригідність. Комунікативний арсенал особистості досліджуваних охоплює комунікативну спрямованість, і в недостатній мірі – комунікабельність, емпатію, впевненість в собі, організаторські здібності, самостійність й наполегливість. Виявлений стан особистісних якостей зумовлює комунікативні труднощі базового і операційного рівнів у зміні звичних способів взаємодії з однолітками, засвоєнні нових ідей і правил, в ініціюванні комунікативної та інших видів діяльності, самостійності.

Відзначено нестійкість і ситуативність досліджуваної діяльності в цілому, а її результативність значною мірою залежить від зовнішнього керівництва дорослих чи однолітків. У структурній організації комунікативної діяльності дітей із СПМ найбільші труднощі виявлені на етапах планування та поточного контролю (когнітивно-діяльнісний компонент); характерне домінування ділових ситуативних комунікативних мотивів, ситуативна комунікативна спрямованість, комунікативна пасивність (мотиваційно-ціннісний компонент); недостатня рефлексія та фрагментарність результативного контролю (підсумково-оцінювальний компонент). Провідним видом комунікативної діяльності дітей означеної групи у вільній діяльності є предметно орієнтоване спілкування, а формою спілкування з дітьми та дорослими – ситуативно-ділова.

6. Узагальнення та статистична обробка емпіричного матеріалу дозволили виділити типи комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення. Провідними у цих дітей виявлені пасивно-стереотипний та операційно-дефіцитарний типи, які загалом властиві 65,5 % досліджуваних. Обидва типи характеризуються значними комунікативними труднощами, зумовленими недостатнім станом сформованості комунікативних вмінь та комунікативних рис особистості, структури діяльності спілкування. Третім, за поширеністю є експресивно-прогностичний тип комунікативної діяльності, який найбільше відповідає віковим нормативам. Структурно-дефіцитарний тип комунікативної діяльності є властивим для 8,1 % дітей із системними порушеннями мовлення. Водночас, у зазначеної вибірки не виявлено активно-продуктивного типу, який відповідає віковим нормативам, та особистісно-дефіцитарного, який характеризується сформованістю структури комунікативної діяльності, комунікативних умінь та незрілістю комунікативних особистісних рис. Такі дані засвідчують поширеність у дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення переважно дефіцитарних типів комунікативної діяльності з різним ступенем вираженості комунікативних труднощів.

Встановлені чинники розвитку структурно організованої комунікативної діяльності та комунікативної ініціативності дітей із системними порушеннями мовлення, а саме: інтрапсихічні – оволодіння комунікативними уміннями (перцептивними, інформаційними, інтерактивними); сформованість особистісних рис (лідерські якості, організаторські здібності, креативність, прагнення до співробітництва); інтерпсихічні – продуктивне спілкування в сім'ї та адекватне усвідомлення батьками комунікативних труднощів їхніх дітей.

7. Розроблено психокорекційну систему формування комунікативної діяльності, яка передбачала прямий корекційно-розвивальний вплив на зазначену діяльність дітей та опосередкований – шляхом залучення референтних дорослих: батьків і педагогів. Підґрунтя змісту цієї системи склали теоретичні положення про умови соціально-комунікативного розвитку дитини дошкільного віку, які полягають у достатньому досвіді її взаємодії з дорослими й однолітками, у створенні психологічно комфортного комунікативного середовища з домінуванням діалогічного спілкування та суб'єкт-суб'єктної взаємодії; а також – встановлені на констатувальному етапі особливості й чинники розвитку комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. Виявлені емпірично зв'язки і вплив між компонентами комунікативної діяльності та комунікативним арсеналом особистості було визначено опорними в системі формування досліджуваної діяльності.

Експериментальну систему було впроваджено з метою удосконалення і розвитку структурно-організованої комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення в сукупності операційних й особистісних її складових. Формувальним впливом було охоплено три компоненти, які визначали напрями корекційно-розвивальної діяльності: робота з дитиною, батьками та педагогами. Послідовна реалізація інформативно-активізаційного, мотиваційно-розвивального, продуктивно-діяльнісного, вербально-репродуктивного та креативно-перетворювального етапів розробленої системи дозволила здійснити вплив на базові складники

комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення: її структурну організацію, комунікативні вміння й засоби, комунікативний арсенал і потенціал особистості.

Оптимізація комунікативного середовища, яка охоплювала методично-розвивальну роботу з педагогами та просвітницько-розвивальну – з батьками сприяла зростанню особистісно-комунікативної компетентності референтних дорослих у проблемі розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення та гармонізації діалогічного спілкування з ними, актуалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Прямий психокорекційний вплив на комунікативну діяльність дітей здійснювався засобами групового комунікативного тренінгу, на заняттях, у вільній діяльності дітей, під час режимних моментів із використанням ігрового методу, продуктивної діяльності, психогімнастики й моделювання.

8. У результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативної діяльності у більшості дітей експериментальної групи відбулися якісні зміни у розвитку всіх її компонентів, а саме: гармонізація показників структурної організації досліджуваної діяльності (розширення кола комунікативних мотивів зі збільшенням частки позаситуативних, особистісних; зростання стійкості й показників планування й прогнозування; ініціативності та комунікативної активності дітей; кількості звернень до дорослих та одноліток); усунення комунікативних труднощів операційного й меншою мірою – рефлексивного й базового рівнів. У структурі комунікативного арсеналу найбільшого розвитку набули риси, які визначені чинниками становлення досліджуваної діяльності: комунікабельність, організаторські здібності, емпатія. Виявлено зменшення всіх особистісних симптомокомплексів, що засвідчує гармонізацію емоційно-особистісного стану дітей експериментальної групи. Такі дані підтвердили ефективність розробленої системи корекційно-розвивального впливу на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми і не претендує на повноту і дослідницьку завершеність її висвітлення. У контексті цієї проблематики перспективними напрямами подальших досліджень є вивчення особливостей комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення молодшого дошкільного та шкільного віку, порівняльний аналіз специфічних рис комунікативної діяльності дітей із різними мовленнєвими порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова.— М. : МОДЭК, 1999. — 224 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения / К. А. Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии. — М. — 1981. — С. 218—241.

3. Авдеева Н. Н. Общение со взрослым и истоки самосознания ребенка / Н. Н. Авдеева // Творчество и педагогика : Материалы Всесоюзной Научно-практ. конф. —М., 1988. —С. 144—148.

4. Авдеева Н. Н. Фомирование личности ребенка в дошкольном возрасте / Н. Н. Авдеева, М. Г. Елагина, С. Ю. Мещерякова // Психологические основы формирования личности / [под. ред. И. В. Дубровиной, Н. Н. Толстых]. — М., 1986. — С. 301–322 с.

5. Агавелян О. К. Общение детей с нарушениями умственного развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / О.К. Агавелян. — М., 1989. – 34 с.

6. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аскарина. — М. : Медицина, 1977. — 303 с.

7. Алмазова А. А. Особенности речевого развития учащихся среднего звена специальной (коррекционной) школы V вида / А. А. Алмазова // Онтогенез речевой деятельности: норма и паталогия : монографический сб. – М., 2005. — С.91—99.

8. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду: Методические материалы в помощь психологам и педагогам. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — 88 с.

9. Амбрукайтис И. А. К вопросу о развитии коммуникативной функции речиу умственно отсталых учащихся / И. А. Амбрукайтис // Материалы 8 научной сессии подефектологии. — М., АПН СССР, 1979. — С. 255.

10. Амирова С. К. Формирование межличностных отношенийслабовидящихдетей старшего дошкольного возраста средствами

сюжетно-ролевойигры : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / С. К. Амирова. СПб, 2001. — 15 с.

11. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1960. —486 с.

12. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева — М. : Изд-во «Аспект Пресс», 2000. — 376 с.

13. Андрусишина Л. Особливості довільної пам’яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Л. Андрусишина // Дефектологія. —1999. —№ 4. — С. 28—31.

14. Андрусишина Л. Психологічні характеристики сформованості операції класифікації у дітей із загальним недорозвиненням мовлення / Л. Андрусишина // Дефектологія. — 2003. —№ 4. — С. 37—40.

15. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. — М.: Наука,1980. — 197 с.

16. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятеьности / П. К. Анохин. — М. : Наука, 1979. — 453 с.

17. Антонова Т. В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре: Автореф. дис.... канд. псих. наук. — М., 1983. — 23 с.

18. Анцыферова Л. И. К теории личности как развивающейся системы / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. — М. — 1981. — С. 3— 19.

19. Аржакаева Т. А. Психологические трудности общения начинающих учителей : дис….канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. А. Аржакаева. — М., 1995. — 222 с.

20. Артамонова С. В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитие речи средствами коррекционно-развивающей среды : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. / С. В. Артамонова. — Москва, 2009. — 25 с.

21. Артемчук І. В. Особливості усного зв’язного мовлення у комунікативно депривованих дітей-сиріт : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.08 / І. В. Артемчук; Ін-т спец. педагогіки АПН України. — К., 2005. — 22 с.

22. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. — М. — 1984. — 104 с.

23. Аугене Д. И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольнрго возраста и пути его активизации / Д. И. Аугене //Дефектология. — 1987. — №4. — С. 76—81.

24. Ахутина Т. В. Единицы речевого общения, внутренняя речь и порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина // Психолингвистические исследования речевого мышления. — М. : Наука, 1985. — С. 99–116.

25. Базисний компонент мовленнєвої освіти дошкільника / [за ред. О. Л. Кононко] // Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. — Київ : Видавничий дім «Слово», 2001 . — С. 5–57.

26. Балонов Л. Я. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий / Л. Я. Балонов, В. Д. Деглин // Теория речевой деятельности : хрестоматия. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. — С. 30—34.

27. Бахтин М. М. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке / М. М. Бахтин // Общая психолингвистика: хрестоматия. — М. : Изд-во «Лабиринт-МП», 2002. — С. 66 —109.

28. Безрукова О. А. Междисциплинарный поход к изучению и коррекции системних нарушений речи / О. А. Безрукова // Актуальные проблемы профилактики и коррекции нарушений письменной речи: сб. ст.. междун. науч.-практ. конф., 11 декабря 2007 г. / [под. общ. ред. В. Н. Скворцова]. — СПб, 2007. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.fonema.ru/library.php?iq=show&lb_id=263.

29. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Р. А. Белова-Давид // Нарушение речи у

дошкольников [сост. Р. А. Белова-Давид]. — М. : Просвещение, 1972. — С. 2—82.

30. Беломестнова Н. В. Системный подход в психологии / Н. В. Беломестнова // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2005. — № 10. — С. 43 —54.

31. Белых С. Л. Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушенями / С. Л. Белых, И. А. Гришанова // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 4. —с. 14—26.

32. Белякова Л. И. Сравнительное психолого-педагогическос исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью : Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо — М. — 1991. — 104 с.

33. Бенилова С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика) : монография / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович. — М. : НОУ ВПО «МПСУ» ; Воронеж : МОДЭК, 2014. — 536 с.

34. Берко Д. В. Влияние стилей родительского воспитания на личностные особенности девушек / Д. В. Берко : дис. …канд. психол. наук : 19.00.07. – М.: РГБ, 2003. – 152 с.

35. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / пер. с англ. А. Грузберга. — М.: Эксмо, 2014. — 576 с.

36. Берулава М. Н., Берулава Г. А. Методологические основы инновационной сетевой концепции развития личности в условиях информационного общества / М. Н. Берулава, Г. А. Берулава // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе. – СПб., 2010. – 211 с.

37. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех; Ін-т змісту і методів навчання. — К., 1998. — 204 с.

38. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

39. Бех І. Д. Проблема особистісних цінностей : стан і орієнтири дослідження / І. Д. Бех // Українська психологія : сучасний потенціал Матеріали Четвертих Костюківських читань в 3-х тт. — К. : Вид-во ДОК, 1996. —.Т. 1.— С. 57—69.

40. Блинова А. В. Структурно-семантический анализ невербальных средств коммуникации и их отражение в языке и речи: автореф. дис….канд. филолог. наук : 10.02.01/ А.В. Блинова. – М., 1994. – 16 с.

41. Богданова Т. Г., Антонова Г.А. Особенности межличностных отношений глухих старшеклассников. В сб. Пути интенсификации изучения, обучения и воспитания детей с недостатками слуха М., 1986. — С.84–88.

42. Богуславская Н. Г. Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка) / Н. Г. Богуславская, Н. А. Купина. — Екатеринбург : «АРГО», 1997. — 192 с.

43. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш; за ред. А. М. Богуш. — К.: Вища школа, 2007. — 542 с.

44. Богуш А. М. Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема : навчально-методичний посібник/ А. М. Богуш. — Одеса, 2006. — 176 с.

45. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. — Х. : Ранок, 2012. — 234 с.

46. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія / А. М. Богуш. — К. : Видавничий дім «Слово», 2004. — 374 с.

47. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. — Л., 1965. — 216 с.

48. Бодалев А. А. Проблемы психологии познания людьми друг друга / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1981. — № 1. — С. 11–22.

49. Бодалев А. А. Личность и общение : Избранные труды / А. А. Бодалев. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 328 .;

50. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. :Просвещение, 1968. — 464 с.

51. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — М., 1997. — 188 с.

52. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и других / В. В. Бойко. — М. : Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. — С. 42.

53. Бойков Д. И. Как развить навыки общения у ребенка. Методические рекомендации по развитию у детей познавательно-личностного отношения в общении / Д. И. Бойков, С. В. Бойкова. — СПб. : Лен. обл. ин-т усов. учит., 1995. — 48 с.

54. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии : коммуникативная дифференциация личности / Д. И. Бойков. — Спб. : Каро, 2005. —288 с.

55. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушением слуха: Кн. для учителя. — М., 1988.

56. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. — 1997. — № 5. — С. 3–11.

57. Братченко С.Л. Авторитарный стиль педагогического общения – а что же дальше? / С.Л. Братченко, С.А. Рябченко // Magister. – 1996. – № 3. – С. 83–90.

58. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.

59. Брудный А. А. Понимание и общение / А. А. Брудный. — М., 1989. — с. 64

60. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов / Дж. Брунер; пер. с англ., ред. А. М. Шахнаровича // Психолингвистика / [Под ред. А. М. Шахнаровича]. — М. : Изд-во «Наука», 1984. — С. 21–49.

61. Брушлинский А. В. Мышление и общение / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. — Самара : Самар. дом печати, 1999. — 128 с. —С. 47.

62. Буева Л. П. Человек : деятельность и общение / Л. П. Буева. — М., 1978. — 324 с.

63. Буянов М.И. Системные психоневрологические расстройства у детей и подростков (руководство для врачей и логопедов). – М.: РОМ-Л.– 1995. – 192 с.

64. Былкина Н. Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин // Вопросы психологии. — 2000. — № 5. — С. 38—47.

65. Валлон А. Психическое развитие ребёнка / А. Валон; пер. с фр. Л. И. Анцыреровой / [ред. А. Н. Леонтьев]. — М. : Просвещение, 1967. — 196 с.

66. Валявко С.М. Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.10 / С. М. Валявко. — М., 2006. — 189 с.

67. Вартанян И. А. Вопросы функциональной ассиметрии мозга / И. А. Вартанян. — М. : Наука, 1988. — 176 с.

68. Величко Л. Ф. Методический аспект паралингвистических характеристик устной иноязычной речи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук /Величко Лариса Фёдоровна. – М., 1982. – 16 с.

69. Вердебер Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 320 с.

70. Верещагин Е. М. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Вопросы языкознания. — 1981. — № 1. — С. 36—47.

71. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. — М .: Изд-во «Просвещение», 1987. —163 с.

72. Виноградова Н. В.Общение со сверстниками детей-сирот с различным уровнем депривации / Н.В.Виноградова, Л. С.Рычкова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. — 2012. — № 31. — С. 79–82.

73. Виховання і навчання дітей дошкільного віку з вадами слуху (об'єднані тексти програм дошкільних закладів для глухих дітей і дошкільних закладів для слабочуючих дітей) [Текст] : програма для спеціальних дошк. закл. / Ін-т змісту і методів навчання ; авт.-уклад. Л. І. Фомічова [та ін.] ; ред.: Л. І. Фомічова, Л. О. Малина. - К. : [б.в.], 1997. – 363 с.

74. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.;

75. Власенко И. Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи / И. Т. Власенко // Дефектология. —1988. —№4. — С. 3—12.

76. Волкова Г. А. Личностные реакции заикающихся детей 5 лет / Г. А. Волкова // Психологические и речевые нарушения у детей. — Л., 1979. — С. 9–23.

77. Волкова Л. С. Логопедия : учебное пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова [под ред. Л. С. Волковой]. — М. : Просвещение, 1989. — 528 с.

78. Волковская Т. Н. Концептуальные основания системы психологической помощи детям с недостатками речи: монография / Т. Н. Волковская. — М. : ГИД, 2012. — 396 с.

79. Волковская Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. — М. : Книголюб, 2004. — 104 с.

80. Волковская Т. Н. Теоретико-методологические и методические основы логопсихологии : монографія / Т. Н. Волковская. — М. : Образование, 2009. — 272 с.

81. Волковская Т. Н.Теоретико-методологические и методические основы логопсихологии : монографія / Т. Н. Волковская. — М. : Образование, 2009. — 272 с.

82. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158 с.

83. Воронова А. П. Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией / А. П. Воронова // Дефектология. — 1993. — № 5. —С. 7—51.

84. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.

85. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл [и др.], 2004. – 512 с.

86. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999. —352 с.

87. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 тт. — М., 1983. —. Т. 4. — С.314–336.

88. Габдулина Л. И. Взаимосвязи направленности педагогов в общении и их ценностно-смысловых отношений / Л. И. Габдулина // Психологический вестник. — Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1996. — Вып. 1. — Ч.1. — С. 223–229.

89. Гаврилова Н. С. Психологічна характеристика дітей з ЗНМ порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу / Н. С. Гаврилова // Збірник

наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна: Вип. X [За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. — С. 306— 310.

90. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова //Вопросы психологии. — 1975. — № 2. — С. 147 — 158.

91. Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Галигузова , Е. О. Смирнова. — М. : Просвещение, 1992. — 143 с.

92. Галузяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. М. Галузяк / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1998. – 200 с.

93. Гальперин П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. — М. : Книжный дом Ун-т : Высш. школа, 2002. — 400 с.

94. Гамезо М. В. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / М. С. Гамезо. — М. : Педагогическое сообщество, 2001. — 128 с.

95. Гамезо М. В. Словарь-справочник по психологии / М. С. Гамезо. — М. : Педагогическое сообщество, 2004. — 132 с.

96. Гаркуша Ю. Ф. Особенности общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю.Ф. Гаркуша, В. В. Коржевина // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление : учеб.–метод. пособие / [под ред. Ю.Ф. Гаркуши]. — М.: Московский психолого- социальный институт, 2001. — С. 95–112.

97. Гаркуша Ю. Ф. Опыт развития произвольного внимания у детей с моторной алалией / Ю. Ф.Гаркуша // Дефектология. — 1983. — №4. — С. 16–22.

98. Гаркуша Ю. Ф. Развитие внимания у детей с моторной алалией / Ю. Ф.Гаркуша // Дефектология. — 1984. — №2. — С. 12–18.

99. Гармаева Т. В. Развитие у детей пяти-семи лет экспрессивных и кодирующих способностей посредством игровой деятельности / Т. В. Гармаева, Л. В. Попова // Психолог в детском саду. — 2008. — № 4. — С. 22— 26.

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

101. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. — М. : Изд-во «АРКТИ», 2004. — 168 с.

102. Глухов В. П.Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Недоразвитие и утрата речи. — М., 1985. — С. 54–62;

103. Глушенко К. О. Проблема формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей у спеціальній літературі США та Великої Британії : дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / К. О. Глушенко. — К. : Вид-во НПУ, 2009. — 189 с.

104. Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у ребёнка / О. В. Гордеева // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 137—149.

105. Горелов И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. — М. : Издательство «Лабиринт», 2001. — 304 с.

106. Горецька О. В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку / О. В. Горецька : дис. …канд. психол. наук : 19.00.07. – Бердянськ, 2009. – 267 с.

107. Горелов И. Н. Соотношение вербального и невербального в коммуникативной деятельности / И. Н. Горєлов // Избранные труды по психолингвистике. – М., 2004. – С.156–182.

108. Горелов И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горєлов, К. Ф. Седов. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. — М. : Издательство "Лабиринт", 2001. — 304с.

109. Горєлов И. Н. Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе / И. Н. Горєлов. — Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1974. — 116 с

110. Горянина В. А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия / В. А. Горянина // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С.73–83.

111. Горянина В. А. Психология общения / В. А. Горянина — М. : Издательский центр «Академия» — 2002. — 416 с.

112. Горянина В. А. Психология межличностного общения / В. А. Горянина — М. : Издательский центр «Академия» — 2004. — 386 с.

113. Грибова О. Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжёлой речевой патологией / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2002. — № 2. — С. 12—19.

114. Грибова О. Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — № 6 — С. 7–16.

115. Гриншпун Б. М. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б. М. Гриншпун, В. И. Селиверстов // Дефектология. — 1988. — № 3. — С. 81 —85.

116. Гриценко Т. Б. Етика ділового спілкування : навч. посібник / Т. Б. Гриценко [За редакцією Т. Б. Гриценко, Т. Д. Іщенко, Т. Ф. Мельничук]. — К. : Центр учбової літератури, 2007— 344 с.

117. Гуменная Г. С. Психолого-педагогическая типологія детей с недоразвитием речи / Г. С. Гуменная // Логопатопсихология : учеб пособие для студентов / [Под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской]. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – С. 174–195.

118. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. И. Гуткина. — М., 1983. — 24 с.

119. Гуцу Е. Г. Влияние детско-родительских отношений на общение младших школьников со сверстниками: дис. канд. психол. наук : 19.00.07. – Н. Новгород, 1997. – 174 с.

120. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1992. — № 1—2. — С.22—32.

121. Даниленкова О. Р. Развитие преднамеренного запоминания у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи / О. Р. Даниленкова // Дефектология. —2000. — № 6. — С. 59—63;

122. Деревянко Р. И. Особенности мотивов общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников : автореф. дис. …канд. психол. наук / Р. И. Деревянко. — М. — 1983. — 27 с.

123. Детская логопсихология : учеб. пособие/ [под ред. В. И. Селиверстова]. — М. : ВЛАДОС, 2008. — 254 с;

124. Дзюба О. В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи : дисс. … канд. пед. наук : спец. 13. 00. 07 / О. В. Дзюба. – Москва, 2009. – 201 с.

125. Дмитриев А. А. Особенности коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) / А. А. Дмитриев, Е. В. Ковылова // Коррекционная педагогика / 2009. — №5 (35). — С. 52—56.

126. Дмитриева Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с лёгкими формами психического недоразвития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Е. Е. Дмитриева. – Н. Новгород, 2005. — 53 с.

127. Дмитриева С. Т. Влияние социальных эмоций на развитие общения детей дошкольного возраста : дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / С. Т. Дмитриева. — М., 1997. — 261 с.;

128. Долинська Л. В. Комунікативна саморегуляція майбутнього вчителя: Навчально- методичний посібник /Л. В.Долинська, О. С. Ніколаєнко. — К. : НПУ, 2007. — 88 с.

129. Дошкільнятам - освіта для сталого розвитку : навчально-методичний посібник для дошкільних навчальних закладів / Н.Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун // [за заг. ред. О. Пометун]. - Д. : «Ліра», 2014. – 120 с.

130. Дроздова Н. В. Формирование речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03/ Н. В. Дроздова. — Минск, 2001. — 189 с.

131. Елагина М. Г. Общениеи речь / М. Г. Елагина. — Москва, 1985. — 156 с.

132. Елагина М. Г. Влияние потребностей практического сотрудничества со взрослым на развитие активной речи у детей раннего возраста / М. Г. Елагина // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника : сборник научных трудов [М. И. Лисина]. — М. : НИИОП АПН СССР, 1974. — С. 114—127.

133. Елагина М. Г. Преодолении трудностей в общении / М. Г. Елагина // Дошкольное воспитание. — М., 1985. — № 4. — С. 34—35.

134. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Общая психолингвистика: хрестоматия. — М. : Изд-во «Лабиринт-МП», 2000. — С. 65

135. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации; / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — С. 159.

136. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : практическое пособие / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. — Киров : «ЭННОМ», 1991 — 95 с.

137. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург : Изд-во «АРД ЛТД», 1999. — 320 с.

138. Зайцев И. С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи / И. С. Зайцев. – Минск : А.Н. Вараксин, 2008. — 248 с.

139. Зайцева Г. Л. Психолингвистические аспекты изучения жестового языка / Г. Л. Зайцева, Р. М.Фрумкина // Дефектология. — 1981. — № 1. — С. 14 —23.

140. Залюбовская Е. В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности : автореферат дисс. … канд. психол. наук / Е. В. Залюбовская. — М., 1984. — 21 с.

141. Заорска М. Коррекция и развитие средств общения у слепых и слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях специальной школы-интерната : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.10 / М. Заорска. — Л., 1991. — 18 с.

142. Запорожец А. В. Избранные психологические произведения / А. В. Запорожец. В 2 т. : т. 1. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.

143. Запорожец А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. — 1974. — № 6. — С. 59—74.

144. Зеленская О. В. Стиль педагогического общения и его проявления в процессе самореализации педагогов ДОУ : дис….канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Зеленская. — Пермь, 2004. — 196 с.

145. Землянухина Т. М. Особенности общения и любознательности у воспитанников закрытых детских учреждений в раннем возрасте / Т. М. Землянухина, М. И. Лисина // Возрастные особенности психического развития детей. — М., 1982. — С. 72–78.

146. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : Коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1. / [Под общей редакцией И. А. Зимней]. —

М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — С. 244—252.

147. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов-на-Дону:Феникс,1997. —480с.

148. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М., 2001. — 429 с; Основы теории речевой деятельности / [под ред. А. А. Леонтьева]. — М. : Наука, 1974. — 368 с.

149. Зыкова М. А. Активизация речевого общения глухих школьников младших классов в совместной деятельности: Автореф. дис. . канд. пед. наук / М. А. Зыкова. – М., 2000. — 15 с.

150. Зязюн І. А. Рефлексія людини в гуманітарній філософії / І. А. Зязюн // Світло. — К., 1998. — № 1. — С. 6—9.

151. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 334 с.

152. Иванова В. М. Влияниеличности педагога на развитие взаимоотношений в группе детей дошкольного возраста : дис….канд. психол. наук : 19.00.05 / В. М. Иванова. — Санкт-Петербург, 2001. — 151 с.

153. Иванова Н. В. Особенности самооценки младших школьников с общим недоразвитием речи и ее формирование на логопедических занятиях / Н. В. Иванова // Логопед. — № 3. —2007. — С. 111—120.

154. Игнатьева С. А. Коммуникативно-речевой и личностный статусыучащихся старших классов с нарушениями речикак субъектов общения / С. А. Игнатьева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. –2011. –№2 (18). – [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-rechevoy-i-lichnostnyy-statusy-uchaschihsya-starshih-klassov-s-narusheniyami-rechi-kak-subektov-obscheniya.

155. Игнатьева С. А. Особенности социального поведения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / С. А. Игнатьева,

О. О. Шацкая // Практическая психология и логопедия. — 2004. — №2 (9). — С. 51—55.

156. Изотова Б. И. Эмоциональная сфера ребенка : теория и практика / Б. И. Изотова, Е. В. Никифорова. — М. : Академия, 2004. — 288 с.

157. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 576 с.

158. Ильина С. В. Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / С. В. Ильина. — Курск, 2009. — 225 с.

159. Исенина Е. И. Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде : дис. … докт. психол. наук / Е. И. Исенина. —М., 1987. — 370 с.

160. Исмагилова А. Г. Психология стиля педагогического общения: Полисистемное исследование : Монография / А. Г. Исмагилова. — Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2003. — 272 с.

161. Кабардов М. К. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей у школьников / М. К. Кабардов, М. А. Матова // Вопросы психологии. — 1988. — № 6. — С. 106–115;

162. Калюжин П. В. Особенности развития способности детей старшего дошкольного возраста к пониманию и адекватному воспроизведению эмоций и чувств: современные теоретические основания / П. В. Калюжин, Т. Ю. Сироткина // Теоретические и методологические проблемы современных наук : материалы IX Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 5 октября 2013 г.). — Новосибирск : ООО агентство «Сибпринт», 2013. — С. 15—31.

163. Калягин В. А. Когда ребенок плохо говорит : советы психолога / В. А Калягин. — СПб : Каро, 2005. — 112 с.

164. Калягин В. А. Психология лиц с нарушениями речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — СПб. : КАРО, 2007. — 544 с.

165. Калягин В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — СПб. : КАРО, 2004. — 432 с.

166. Кан-Калик В. А. Классификация психологических типов общения / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1987. — № 3. — С. 24–35.

167. Капитовская О. А. Развитие диалогической речи у детей с речевыми нарушениями : Пособие для логопедов и воспитателей / О. А. Капитовская, М. Г. Плохотнюк. — СПб. : Каро, 2005. — 64 с.

168. Карабанова О. А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии / О. А. Карабанова // Методология и история психологии. — 2007. — Том 2. — Выпуск 4. — С. 40–56.

169. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции. Автореф. дисс…. докт. психол. наук / О. А. Карабанова. — М., 2002. — 379 с.

170. Карасьова К. В. Розвиток комунікативних функцій дошкільників у процесі творчих ігор : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К. В. Карасьова. — К., 2008. — 19 с.

171. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — Изд.2-е. — М.: Изд-во «Айрис-пресс», 2002. — 264 с.

172. Карпенко Л. А. Психология общения. Энциклопедический словарь.

173. Карпенко Л. А. Психология общения. Энциклопедический словарь. / Л. А. Карпенко и др. / [Под общ. ред. А. А. Бодалева]. — М. : Учреждение РАО «Психологический институт», 2011. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.e-reading.club/bookreader.php/1037915/Psihologiya_obscheniya._Enciklopedicheskiy_slovar.html.

174. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. — М. : ИП РАН, 2002. — 303 с.

175. Карпова Н. Л. Речевое общение и кинотерапия в семейной групповой логопсихотерапии / Н. Л. Карпова, М. М. Данилина // Шк. логопед. — 2009. — № 1. — С. 57–61.

176. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. / Г. А. Каше. — М., 1985. — 207 с.

177. Кашницкий В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя : автореф. дис…. канд. пед. наук : 13.00.01/ В. И. Кашницкий. — Кострома, 1995. — 17 с.

178. Кириленко В. В. Психологические условия повышения эффективности информационной функции общения школьников : дис. … канд. психол. наук / В. В. Кириленко. — К., 1991. — 173 с.

179. Кириллова Е. В. Начальные этапы коррекционной работы с безречевыми детьми / Е. В. Кириллова // Логопедия. — 2005. — № 3 (9). — С. 65 — 75.

180. Кириллова Е. В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. В. Кириллова. — М., 2002. — 20 с.

181. Климова К. А. О формировании ответственности у детей 6–7 лет / К. А. Климова // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. — М., 1968. — С. 328—353;

182. Клюева Н. В. Общение. Дети 5–7 лет : учебное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Клюева, Ю. В. Филиппова. — Ярославль, 2001. — 218 с.

183. Клюева Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность : популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. — Ярославль : Изд-во «Академия развития», 1997. — 240 с.

184. Ковшиков В. А. О состоянии мышления и его соотношении с речью у детей с экспрессивной алалией / В. А. Ковшиков, Ю. А. Элькин // Психические и речевые нарушения у детей. Вопросы реабилитации: сб. научн. тр. / ЛГПИ им. А.И. Герцена. — Ленинград, 1979. — С. 44–70.

185. Ковшиков В. А. О некоторых проблемах изучения онтогенеза языка у детей / В. А. Ковшиков // Проблемы детской речи – 1999 : материалы Всероссийской конференции. Санкт-Петербург, 24–26 ноября 1999. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. — С. 98—100.

186. Ковылова Е. К. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

187. Ковязина И. В. Особенности эмоционального слуха у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.10 / И. В. Ковязина. — Н. Новгород, 2010. — 213 с.

188. Кожанова Н. С. Состояние коммуникативной деятельности дошкольников с нарушениями зрения // Специальное образование. – 2008. – №12. — URL [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-kommunikativnoy-deyatelnosti-doshkolnikov-s-narusheniyami-zreniya.

189. Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С.А. Игумнов. — СПб. : Питер, 2004. —480 с.

190. Коломинский Я. Л. Психология личностных взаимоотношений в группе сверстников. (Общие и возрастные особенности) : дис. … докт. психол. наук. / Я. Л. Коломинский. — Минск, 1980. — 324 с.

191. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. — М. : Советская Россия, 1973. — 192 с.

192. Кольшанский Г. В. Паралингвистика / Г. В. Кольшанский. — М. : Наука, 1974. — 81 с.;

193. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат,1984. — 336 с.

194. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с нарушениями речи / И. Ю. Кондратенко // Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте : метод, пособие. — М. : Изд-во «Айрис-пресс», 2005. — С. 149—190.

195. Кондратенко Т. Д. Обучение старших дошкольников / Т. Д. Кондратенко, В. К. Котырло, С. А. Ладывир. — К. : Рад. школа, 1986. — 152 с.

196. Кондукова С.В. Шеремет М.К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології / С. В. Кондукова, М. К. Шеремет // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія :Зб. наукових праць. Випуск 27. — К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. — С. 5−7.

197. Конева И. А. Психологические особенности общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями речи / И. А. Конева, И. А. Белова // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 3. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : URL: www.science-education.ru/117-13682. (дата обращения: 06.11.2014).

198. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : монографія / О. Л. Кононко. — Київ, 2000. — 336 с.

199. Конопляста С. Ю. Закономірності психічного розвитку дитини в нормі та при вроджених незрощеннях губи та піднебіння / С. Ю. Конопляста // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. — № 9. — С. 163—167.

200. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : підручник для студентів ВНЗ / С. Ю Конопляста, Т. В. Сак. — К., 2010. —256 с.;

201. Коржевина В. В. Развитие вербальных средств в общении у детей 3-4 лет с недоразвитием речи / В. В. Коржевина: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03. — М., 2006. — 22 с.

202. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб. — 2006. — 380 с.

203. Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. психол. наук : 19.00.04 / А. Н. Корнев. — СПб, 2007. — 36 с.

204. Корницкая С. В. Влияние содержания общения с взрослым на отношение к нему ребенка: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. В. Корницкая. — М., 1975. —20 с.

205. Коротаев А. А. , Тамбовцева Т. С. Качественная психологическая характеристика индивидуального стиля педагогического общения учителей / А. А. Коротаев , Т. С. Тамбовцева // Стиль деятельности и общения. —Пермь, 1992. — С. 79—81.

206. Костомаров В. Г. Жизнь языка / В. Г. Костомаров. — М. : Педагогика, 1984. — 143 с.

207. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. — М., 1988. —304 с.

208. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К. : Радянська школа, 1989. — 608 с.

209. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло. — К., 1971. — 182 с.

210. Котырло В. К. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников / В. К. Котырло, Т. В. Дуткевич // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 50—59.

211. Кочарян А. С.Преодоление эмоционально трудних ситуацій общения, в зависимости от сложности социальной перцепции : автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / А. С. Кочарян. — Киев, 1986. — 19 с.

212. Кравцова Е. Е. Зависимость психологической готовности к школьному обучению от особенностей общения ребенка с окружающими : дис. … канд. психол. наук / Е. Е. Кравцова. — М., 1981. — 185 с.

213. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9 изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с.

214. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных. — М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. — 270 с.

215. Кривовяз И. С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи/ И. С. Кривовяз // Дефектология. — 1995. — № 6. — С. 41–49.

216. Кривовяз И. С. Пути коррекционно-педагогической работы с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / И. С. Кривовяз — М., 1996 — 17 с.

217. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. В. Крижанская, В. П. Третьяков. — Спб, 1990. — 178 с.

218. Крутій К. Л. Методика проведення індивідуальних занять із мовленнєвопасивними дітьми дошкільного віку / К. Л. Крутій. —Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС Лтд», 2003. —320 с.

219. Кузнецова Г. В. Особенности общения умственно отсталых детей младшего дошкольного возраста / Г. В. Кузнецова // Материалы 8 научной сессии по дефектологии. – М. : АПН СССР, 1979. – С. 316–317.

220. Кузьменкова Н. Ю. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. Ю. Кузьменкова. — Архангельск, 2006. — 197 с.

221. Кулачковская С. Е. О функциях общения воспитателя с ребенком / С. Е. Кулачковская // Психологическая наука : проблемы и перспективы : Доклады на всесоюзной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Г. С. Костюка. — К., 1992. — Т. I. — С. 159—165.

222. Кулачковская С. Е. Учите малыша общаться с детьми и взрослыми / С. Е. Кулачковская, С. А Ладывир, Т. А. Пироженко. — К.,1995. — 64 с.

223. Куликова О. Л.. Развитие коммуникативных умений дошкольников в условиях музыкально-игровой деятельности / О. Л. Куликова // Ярославский педагогический вест ник. — 2011. —№ 1 – Том II. —С. 251—254.

224. Куницина В. Н. Трудности межличностного общения : дис. … докт. психол. наук : / В. Н. Куницина. — СПб., 1991. — 358 с.

225. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.

226. Курбанов Р. А. Особенности общения слепых детей в условиях совместной деятельности / Р. А. Курбанов // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей : Тезисы доклада. X научная сессия по дефектологии. — М., 1990. — Ч. 1. — С. 38.

227. Курганская Л. О. Влияние семьи на взаимоотношения дошкольников: дис… канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. О.Курганская. — К., 1989. — 151 с.

228. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) /В. А. Лабунская. — Ростов н/Дону : Изд-во «Феникс», 1986. — 136 с.;

229. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус — М., 2001. — 288 с.

230. Лабунская В. А. Психология экспрессивного поведения / В. А. Лабунская. — М., 1989. — 64 с.

231. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. — Ростов н/Дону : Изд-во «Феникс», 1999. — 608 с.;

232. Ладивір С. О. Розвиток пізнавальної активності дітей у процесі їхнього спілкування з батьками / С. О. Ладивір, Г. А. Стадник // Психологія. — К. : Рад. школа, 1990. — Вип. 34. — С. 53—59.

233. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб. : СОЮЗ, 1999. — 160 с.

234. Лалаева Р. И. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска // Дефектология. — 2000. — № 4. — 17—22.

235. Лауткина С. В. Логопсихология: учеб.-метод. пособие / С. В. Лауткина. — Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007. — 173 с.

236. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском воздасте / В. В. Лебединский. — М., 2003. — 193 с.

237. Левина Р. Е. Нарушения речевой коммуникации / Р.Е. Левина // Материалы V Всесоюз. симпозиума по психолингвистике и теор. коммуникации. — М., 1975. — Ч. 2. — С. 235–236.

238. Левина Р. Е. О перестройке принципов анализа речевых нарушений у детей / Р. Е. Левина // Спец. шк. — М.,1963. — Вып. 2. — С. 65—73.

239. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. – М.,1968. – 213 с.

240. Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика / И. Ю. Левченко. — М. : Издат. центр «Академия», 2005. — 320 с.

241. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / [Под ред. М. К. Кабардова]. 2-е и: перераб. и дополн. – М. – Нальчик, Серия «Библиотека психолого-педагогической литературы», 1996. — 96 с.

242. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев [3-е издание]. — М. : Изд-во «Смысл», 1999. — 365 с.

243. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1975. — 304 с.

244. Лепская Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская. — М. : Изд-во МГУ, 1997. — 151 с.

245. Леханова О. Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / О. Л. Леханова. — М., 2008. — 208 с.

246. Лисина М. И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни / М. И. Лисина // Вопросы психологии. — 1978. — № 5. — С. 73—78.

247. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.

248. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е. М. Листик. — М., 2003. — 175 с.

249. Логопатопсихология : учеб. пособие для студентов / [под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской]. — М., Владос. — 2011. —326 с.

250. Логопедія : підручник / [за ред. М. К. Шеремет]. — Вид. 3-тє, перероб. та доповн. — К. : Видавничий дім «Слово», 2015. — 776 с.

251. Ломов Б. Ф. Категория деятельности и общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. —1979. — № 8. — С. 34—47.

252. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.;

253. Лопатина Л. В. Формирование невербальных средств общения в работе с неговорящими детьми, имеющими двигательные нарушения / Л. В. Лопатина // Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — С. 58—64.

254. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6. — С. 15—19.

255. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1978. — 224 с.

256. Лугарева Л. В. Влияние опыта межличностного взаимодействия на формирование навыка социального прогнозирования / Л. В. Лугарева // Ступени. Научный журнал. — Иркутск : ИГЛУ, 2004. — № 5. — С. 95—101.

257. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мезга / А. Р. Лурия [2-ое изд.]. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1969. — 504 с.

258. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия [2-е изд]. — М. : Изд-во МГУ, 1998. — 336 с.

259. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись: готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками : навч. вид. / І. О. Луценко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Ін-т розв. дитини. – К. : Світич, 2008. – 202 с.

260. Лушпаева Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореф. дис. на соиск. учен. степен. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Е. В. Лушпаева. — М., 1989. — 22 с.

261. Люблинская А. А.О некоторых особенностях развития логического мышления у детей / А. А. Люблинская // Психология дошкольника : хрестоматия : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Сост. Г. А. Урунтаева. – 2-е издание, переработанное и дополненное. — Москва : Академия, 2000. — С.75–92.

262. Мазитова Г .Х. Развитие дифференцированных взаимоотношений с окружающими взрослыми у младенцев: Автореф. дис. …канд. психол. наук / Г. Х. Мазитова. — М., 1977. — 15 с.

263. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. — СПб : Питер, 2007. — 794 с.

264. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. — К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. — 240 с.

265. Максимова Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности : дисс … канд. психол. наук :

спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Р. А. Максимова. — Л., 1981. — 132 с.

266. Мамаева А. В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9 лет с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием / А. В. Мамаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 4. — С. 33–40.

267. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь. — 2001. — 219 с.

268. Мамічева О. В. Сучасні підходи до вивчення ролі спілкування у розвитку особистості з порушенням зору / О. В. Мамічева // Науковий часопис Національного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія – Випуск 24 (19). – К., 2013. – С. 279–284.

269. Мамічева О. В., Кащєєва Ю. В. Психологічні особливості мотиваційного компоненту комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з мовленнєвими та інтелектуальними вадами / О. В. Мамічева, Ю. В. Кащєєва // Вісник Одеського Національного університету імені І. І. Мечникова. Психологія. – Том 21. – Випуск 25. – Частина 1, 2014. – С. 216–221.

270. Мамічева О. В., Кордонець В. В., Боброва Г. Ю. Особливості комунікативної функції мовлення молодших школярів, які розвиваються відповідно норми та із затримкою психічного розвитку / О. В. Мамічева, В. В. Кордонець, Ю. Г. Боброва // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 1 (13) – co-publ.: Publishing office: Accent graphics communications – Hamilton, ON, 2016. – P. 45–54.

271. Мамічева О. В., Попова О. М. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями / О. В. Мамічева, О. М. Попова // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського державного університету : випуск 21/ [За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Кам’янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2013.– С. 102–108.

272. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : наук.-метод. посіб. / Н. В. Манько. — К. : КНТ, 2008. — 256 с.

273. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974. — 239 с.

274. Мартиненко І. В. Особливості вольової готовності до шкільного навчання дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення / І. В. Мартиненко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наукових праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — № 5. — С. 159—164.

275. Мартиненко І. В. Особливості мотиваційної готовності до школи дітей із загальним недорозвиненням мовлення / І. В. Мартиненко // Імідж сучасного педагога. — 2005. — № 6–7 (55–56). — С. 35—38.

276. Марченко І. С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку / І. С. Марченко // Логопедія. — 2011. — № 1. — С. 41—44.

277. Мастюкова Е. М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1981. — № 6. — С. 13—21.

278. Мастюкова Е .М. О расстройствах памяти у детей с нарушениями речи / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1972. — № 5. — С. 12–17.

279. Мастюкова Е. М. О нарушениях гностических функций у учащихся с тяжелыми расстройствами речи / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1976. — № 1. — С. 13—17.

280. Мастюкова Е. М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи / Е. М. Мастюкова // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития [сост. и общая редакция В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе]. — СПб. : Питер, 2002. — С. 236—250.

281. Махукова Т. В. Формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення засобами

фразеологізмів : дис.. …канд. пед.. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка / Т. В. Махукова; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 267 с.

282. Медведева Е. Ю. Особенности коммуникативной дезадаптации и ее коррекция у детей с задержкой речевого развития в пятилетнем возрасте: дис.... канд. психол. наук : 19.00.10 / Е. Ю. Медведева. — Н. Новгород, 2005. — 250 с.

283. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) / Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) . — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://mkb10.su/.

284. Менджерицкая Ю. А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного и незатрудненного общения в ситуациях затрудненного взаимодействия : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю. А. Менджерицкая. — Ростов-н/Д, 1998. — 289 с.

285. Мендрух Ю. М. Рефлексивний підхід до формування комунікативної компетентності фахівця з маркетингу / Ю. М. Мендрух // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. — Вип. 11 (21). — С. 29—34.

286. Мжельская Н. В. Результаты апробации коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения / Н. В. Мжельская // Вестник Брянского государственного университета. — 2015. — №3. — С. 28–31.

287. Минаева В. М. Психологические особенности эмоционального развития ребёнка в дошкольном учреждении : дис….канд. психол. наук / В. М. Минаева. — М., 2000. — 185 с.

288. Миронова С. А. Речь взрослого как средство развития детей с общим недоразвитием речи / С. А. Миронова // Дефектология. — 1986. — № 4. — С. 64—69.

289. Митрофанов К. В. Смысловое пространство профессиональной педагогической деятельности и возможности построения типологии

индивидуальных стилей педагогического общения / К. В. Митрофанов // Системное исследование индивидуальности. – Пермь, 1991. — С. 162–164.

290. Молоканов М. В. Двумерное пространство моделей коммуникативного взаимодействия/ М. В. Молоканов // Вопросы психологии. — 1995, — № 5. — С. 45–57.

291. Морозов В. П. Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты / В. П. Морозов // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 1. — С. 18–32.

292. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры / Л. Р. Мунирова: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. — М., 1993. — 205 с.

293. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. — М. : Просвещение, 1985. — 272 с.

294. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психологический журнал. — М., 1980. — т. I. — № 5. — С. 43—53.

295. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. — Л., 1960. — 428 с.

296. Нгуен М. А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / М. А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. — 2008. — № 1. — С. 83—85

297. Нгуен М. А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников : на примере российских и вьетнамских детей : дис. … на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / М. А. Нгуен. — Воронеж, 2008. — 188 с.

298. Недвецкая Т. М. Методика исследования соціального интеллекта детей дошкольного возраста :модификация и адаптація теста Дж. Гил форда и

М. Салливен : пособие / Т. М. Недвецкая // [под. общ. ред. Е. И. Комковой]. — Минск : Зорны Верасок, 2013. – 52 с.

299. Немов Р. С. Экспериментальная и педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. — М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1995. — 460 с.

300. Нещерет Т. В. Влияние взаимоотношений в семье на межличностные связи ребенка : дис… канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. В. Нещерет. – Л., 1980. – 215 с.

301. Николаева Т. М. Невербальные средства человеческой коммуникации и их место в преподавании языка / Т. М. Николаева // Роль и место страноведения в преподавании русского языка как иностранного. — М. : Изд-во МГУ, 1969. — С. 47—72.

302. Новик И. Б. Моделирование и аналогия / И. Б. Новик, А. И. Уемов // Материалистическая диалектика и методы естественных наук. — М., 1968. — С. 8—18.

303. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние и речь / Э. Л. Носенко. — К., 1981. — 196 с.

304. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан, Н. Баль, Т. Горудко, К. Сороко [и др.] / [Под ред. С. Е. Гайдукевич]. — Минск, 2007. — 144 с.

305. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / В. В. Ветрова, Д. Б. Годовикова, М. Г. Елагина, М. И. Лисина, А. Э. Рейнстейн, А. Г. Рузська, Е. О. Смирнова / [Под ред. М. И. Лисиной]; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1985. — 208 с.

306. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Е. Орбан-Лембрик // Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування [голов. ред. В. М. Куценко; ред. С. М. Каверіна]. — К. : Либідь, 2004 — 573 с.

307. Орехова О. А. Особенности развития эмоциональной сферы у детей дошкольного и школьного возраста : дисс. ... канд. психол. наук / О. А. Орехова. — СПб., 2007. — 199 с.

308. Орешкина М. Ю. Самооценка и уровень притязаний младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / М.Ю. Орешкина : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. — Москва, 1999. — 165 с.

309. Орлова О. С. Коммуникативные нарушения речи и психотерапевтические методы их коррекции / О. С. Орлова // Шк. логопед. — 2009. — № 1. — С. 27–30.

310. Орлова М. А. Психологические особенности общения как вида деятельности: педагогическое общение / М. А. Орлова // Социосфера. — 2010. — № 1.— С. 41—46.

311. Орлова О. С., Гончарук А. Е. Личностные особенности больных со спастической дисфонией / О. С. Орлова, А. Е. Гончарук // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности: Межвуз. сб. науч. тр. / [Под ред. В. И. Селиверстова]. — М., 1983. — С. 75–82.

312. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. Учебное пособие. — М.: Сфера, 2002. — 510 с.

313. Основы специальной психологии / [под ред. Л. В. Кузнецовой]. — М. : Академия, 2002. — 480 с.

314. Основы теории и практики логопедии / [под ред. Р. Е. Левиной]. — М. : Просвещение, 1968. — 367 с.

315. Основы теории речевой деятельности / [под ред. А. А. Леонтьева]. — М. : Наука, 1974. — 368 с.

316. Павлов И. П. Полное собрание починений / И. П. Павлов : Т. 6. — М., АПН СССР, 1952. — 453 с.

317. Павлова О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи /О. С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия. — М. : МГПУ, 1998. — С. 308–315.

318. Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшогодошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. … канд. пед. наук : 13.00.03/ О. С. Павлова. – М., 1998. – 189 с.

319. Панов Е. Н. Знаки, символы, языки / Е. Н. Панов. — М. : Знание, 1983. — 247 с.

320. Панфилова А. П. Теория и практика общения / А. П. Панфилова. — М. : Академия, 2007. — 288 с.

321. Паршукова С. В. Влияние характера внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) / С. В. Паршукова: дис. канд. психол. наук : 19.00.07. — Ярославль, 2007. — 191 с.

322. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. — М. :Мысль,1971. — 348 с.

323. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. — СПб. : ИГУП, 1999. — 592 с.

324. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч.– метод. посібник / Н. Г. Пахомова. Вид. 2-ге, доповн. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2009. — 107 с.

325. Пашукова Т. И. Мотивирующая функция эмпатии / Т. И. Пашукова // Исследования мотивационной сферы личности. — Новосибирск, 1984. —С. 123—127.

326. Пашукова Т. И. Проявление эгоцентризма в общении и возможности его коррекции /Т. И. Пашукова // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция : Тез. докл. Всесоюз. конф. — Ростов н/Д, 1990. — С. 112—116.

327. Переслени Л. И. Особенности вероятного прогнозирования у детей в норме и патологи / Л. И. Переслени // Вопросы психологии. — 1976. — № 2. — С. 115—122.

328. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М., 1989. — 216 с.

329. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1987. — № 1. — С. 15—26.

330. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже; пер. с фр. В. А. Лукева. – СПб: «Союз», 1997. – 256 с.

331. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А Пироженко : [монография]. — К. : Нора-принт, 2002. — 308 с.

332. Піроженко Т. О. Мовленнєве зростання дошкільника / Т. О. Піроженко. — К. : Грайлик, 1999. — 40 с.

333. Піроженко Т. О. Мовлення дитини : психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. О. Піроженко. — К. : Главник, 2005. — 112 с.

334. Погольша В. М.Социально-психологический потенциал личного влияния : автореф. дис. на соиск. уч степени канд. психол. наук : 19.00.05 / В. М. Погольша. — СПб., 1998. — 21 с.

335. Покутнева С. А. Развитие связной речи дошкольников с нарушением зрения: дисс. … канд. пед. наук : 13.00.03 / С. А. Покутнева. — Киев, 1988. — 194 с.

336. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов.— М. : Ваклер; К. : Рефл-бук, 2001. — 656;

337. Приходько Ю. А. Формирование положительного эмоционального отношения детей друг к другу в процессе совместной деятельности : дис.… канд. психол. наук / Ю. А. Приходько. — К., 1980. — 225 с.

338. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навчальний посібник / Ю. Ю. Приходько, І. В. Юрченко. — Київ : Каравела, 2012. — 328 с.

339. Прихожан А. М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков : автореф.дисс. … канд.. психол. наук / А. М. Прихожан. М, 1977. 20 с.

340. Прихожан А. М. Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан [2-е изд.]. — СПб. : Питер, 2007. — 192 с.

341. Про розроблення програм для дошкільної освіти // Лист МОНмолодьспорт № 1/9-152 від 28.02.13 року.

342. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» // [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко] . — К. : Світоч, 2008. — 430 с.

343. Проняева С. В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста : дис. … канд. пед. наук / С. В. Проняева. — Екатеринбург, 1999. — 231 с.

344. Проскурняк О. І. Комунікативно-мовленнєвий розвиток розумово відсталих дітей та підлітків: психологічний аспект / О. І. Проскурняк // Вісник Одеського національного університету. Психологія. — 2012. — Т. 17, Вип. 8. — С. 141–148.

345. Проскурняк О. І. Роль психолога у формуванні комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю / О. І. Проскурняк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. — 2013. — Вип. 23. — С. 375–379.

346. Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций : дис. ... канд. психол. наук / О. А. Прусакова. — М., 2005. —164 с.

347. Психология общения : Энциклопедический словарь / [под общей редакцией А. А. Бодалева]. — М. : Когито-Центр, 2011. — 476 с.

348. Психолого-педагогическая диагностика / [под. ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной]. — М. : Академия, 2003. — 320 с.

349. Развитие общения у дошкольников / [Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной]. — М., 1974. — 288 с.

350. Регуш Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего: учебное пособие / Л. А. Регуш. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 352 с.

351. Репина Т. Воспитатели и дети, их общение / Т. Репина, Л. Башлакова // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 10. — С. 63—65.

352. Різун В. В. Теорія масової комунікації : підруч. для студ. / В. В. Різун. — К. : Видавничий центр «Просвіта», 2008. — 260 с.

353. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. — Москва : ВЛАДОС, 2001. — 335 с.

354. Роговин М. С. Структурно-уровневые теории в психологии: методологические основы / М. С. Роговин. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. – 37 с.

355. Родионова Г. С. Развитие воображения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе работы со сказкой : автореферат дис. … канд. психологических наук : 19.00.10 / Г. С. Родионова. — Нижний Новгород, 2012. — 25 с.

356. Розенберг М. Эффективное общение без принуждения / М. Розенберг. — М., 1996. — 186 с.

357. Романенко О. В. Дизонтогенетичні аспекти становлення антиципації у дітей із церебральним паралічем / О. В. Романенко // Актуальні питання корекційної освіти. — 2010. — Вип. 1. — С. 255–264.

358. Романенко О. В.Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки / О. В. Романенко // Проблеми сучасної психології. — 2013. — Вип. 22. — С. 510–520.

359. Рояк А. А. Психологическая характеристика трудностей в отношениях со сверстниками у детей дошкольного возраста : канд. … дис. пед. наук / А. А. Рояк. — М., 1975. — 175 с.

360. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. — 512 с.

361. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении / С. Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. — 1957. — № 2.— С. 43–52.

362. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 114—132.

363. Рубинштейн С. Л.. Основы общей психологии : в 2 тт. / С. Л. Рубинштейн. — Т. II. — М. : Педагогика, 1989. — С. 23.

364. Рузская Г. А. Развитие общения у ребенка со взрослыми и со сверстниками / Г. А. Рузская // Дошкольное воспитание. — 1988. — № 2. — С. 47—48.

365. Рузская Г. А. Развитие речи у детей первых семи лет в общении со взрослыми / Г. А. Рузская, М. Г. Елагина, И. Л. Залысина. — М. : Просвещение, 1988. — С. 61—72.

366. Рузская Л. Н. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками /Л. Н. Рузская // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 3.— С. 42—45.

367. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. — М., 2004. — 550 с.

368. Рябонеделя Н. Н. Роль эмоций в формировании индивидуального стиля общения дошкольников со сверстниками : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Н. Рябонеделя. — М., 1997. — 175 с.

369. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: Автореф. канд. психол. наук / С. А. Рябченко. – СПб., 1995. – 18 с.

370. Савва Л .И., Чигинцева Е .Г. «Доверительное общение в семье» // Практикум для родителей: Сост. Л. И. Савва, Е. Г. Чигинцева, Магнитогорск: МаГУ, 2006. — 85 с.

371. Савва Л И. Основы продуктивного общения: метод. пособ. / Л. И. Савва. — Магнитогорск: Изд-во Магнит, лицея РАН, 1998. – 40 с.

372. Савінова Н. В. Теоретико-методологічні засади диференційованої логопедичної корекції : монографія / Н. В. Савінова. — Миколаїв НУК, 2012. – 284 с.

373. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Н. Сазонова. — М. : «АКадемия», 2003. — 144 с.

374. Сак Т. В. Особлива дитина : від народження до 6 років / Т. В. Сак. — К. : Літера ЛТД, 2008. — 144 с.

375. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 288 с.

376. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие / А. Г. Самохвалова. — СПб, Речь, 2011. — 432 с.

377. Самохвалова А. Г. Рефлексивные трудности ребенка в коммуникативной деятельности / А. Г. Самохвалова // Вестник КГУ имени Н. А. Некрасова. — Кострома, 2012. — Том 18. — С. 198–200.

378. Сафонов В. С. О психологии доверительного общения / В. С. Сафонов // Проблема общения в психологии. — М. : Наука, 1981. — С. 264–272.

379. Свиридюк, Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т. П. Свиридюк. – Киев. : Рад. шк., 1984. – 95 с.

380. Седов К. Ф. Речевой онтогенез как предмет междисциплинарного изучения / К. Ф. Седов // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. — М. : Изд-во «Прометей» Mill, 2005. — С.53–59.

381. Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст/ Н. Семаго, М. Семаго. — СПб. : Речь, 2005. — 282 с.

382. Семаго Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М. : АРКТИ, 2003. — 208 с.

383. Семёнов И. Н., Степанов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. — № 3. — С. 31–40.

384. Семилет Н. В. Динамика социально-перцептивных характеристик субъекта общения : автореф. дис…. канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. В. Семилет. — М., 1988. — 17 с.

385. Семиченко В. А. Психология общения : Модул. курс (лекции, практ. занятия, задания для самостоят. работы) для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. — 2-е вид. – К. : Магістр-S, 1998. — 152 с.

386. Сенько Т. В. Зависимость положения дошкольников в группе сверстников от форм их личностного поведения / Т. В. Сенько // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 23—28.

387. Сергеева Г.Ф. К вопросу о восприятии звуков речи детьми с ринолалией и дизартрией / Г.Ф. Сергеева // Дефектология. – 1973. – №3. – С. 21–25.

388. Сергеева Г.Ф. Особенности восприятия речевых звуков детьми с дизартрией / Г.Ф. Сергеева // Дефектология. — 1974. — №31 – С. 27–32.

389. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие : новый взгляд / Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2006. — 464 с.

390. Силивон В. А. Когда ребенок рисует / В. А. Силивон. — Минск: Народнае освіта, 1990. — 71 с.

391. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології / В. М. Синьов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2010. — Вип. 15. — С. 7–9.

392. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: підручник / Є. П. Синьова . - К. : знання, 2008. — 365 с.

393. Синьова Є. П. Взаємостосунки в колективах осіб з глибокими порушеннями зору: навчально-методичний посібник / Є. П. Синьова, І. О. Сасіна. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — 105 с.

394. Січкарчук Н. Д. Формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. Д. Січкарчук ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2011. — 20 с.

395. Славина Л. С. Трудные дети : Избранные психологические труды / Л. С. Славина / [Под ред. В. Э. Чудновского]. — Воронеж : МОДЭК, 2006. — 276 с.

396. Слепович Е. С. Некоторые особенности общения дошкольников с ЗПР / Е. С. Слепович // Генетические проблемы социальной психологии. –Минск : Университетское, 1985. — С. 102–108.

397. Слинько О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи /О. А. Слинько // Дефектология. —1992. — № 1. — С. 62—67.

398. Смирнова Е. О. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка / Е.О. Смирнова, М. В. Соколова // Вопросы психологии. — 2007. – № 2. — С. 57 – 68.

399. Смирнова Е. О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников/ Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. — 1980. — С. 105—112.

400. Смирнова Е. О. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам / Е. О. Смирнова, В. Холмогорова // Дошкольное воспитание. — 2003. — № 8. — С. 73—76. — № 9. — С. 58—74.

401. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Е. О. Смирнова. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 160 с.

402. Смирнова Е. О. Развитие средств общения дошкольников со сверстниками / Е. О. Смирнова, В. В. Ветрова // Развитие общения дошкольников со сверстниками. — М. : Просвещение, 1989. — С. 122—144.

403. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М. : «.ВЛАДОС», 2003. — 160 с.

404. Смольникова Г. В. Психологічні особливості спілкування дітей в різновікових групах дошкільного навчального закладу : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г. В. Смольникова. — К., 2008. — 20 с.

405. Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции : учебно-методическое / Е. Ф. Соботович. — Киев : ИСИО, 1995. — 202 с.

406. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования : науч.-метод. пособие / Е. Ф. Соботович. —К. : ІЗНМ, 1997. — 44 с.

407. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. — М. : Классикс-Стиль, 2003. — 160 с.

408. Соловьева Л. Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Л. Г.Соловьева. — Москва, 1998.– 199 с.

409. Соловьева Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л. Г. Соловьева // Дефектология. — 2007. —№ 4. — С. 37—45.

410. Соловьева Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьёва // Дефектология. — 1996. – № 1. — С. 62—66.

411. Соломоник А. Философия знаковых систем и язык / А. Соломоник. — Минск, 2002. — 358с.

412. Сорокин В. М. Специальная психология / В. М. Сорокин [под ред. Л. М. Шипицыной]. — СПб. : Речь, 2003. — 216 с.

413. Соціально-педагогічна робота з батьками, що виховують дітей з особливими потребами: навчально-методичний посібник / Сост. Н. В. Заверико, Т. Г. Соловйова. — Запоріжжя: ПП «Тандем», 2008. — 53 с.

414. Специальная психология: учеб. пособие для студ. вісш. пед.. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. / [Под ред. В. И. Лубовского]. — М. : изд. центр «Академия», 2003. — 464 с.

415. Ставицька О. Г. Психологічні особливості використання невербальних засобів спілкування у діяльності вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Г. Ставицька. — К., 2009. — 20 с.

416. Стеркина Р. Б. Общение детей в детском саду и семье / Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина, Т. В. Антонова. — М. Педагогика, 1990. — 152 с.

417. Стрелкова И. Э. К проблеме диагностики оптимального стиля педагогического общения / И. Э. Стрелкова // Психодиагностика – учителю. – Харьков, 1992. – С. 79–84.

418. Субботский Е. В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. — М. : Издательство Московского университета, 1976. — 142 с.

419. Тарасун В. В. Логодидактика : навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. В. Тарасун. — К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. — 356 с.

420. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун : [монографія]. — К.: Правда Ярославичів, 1998. —224 с;

421. Тарских С. Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста со сверст- никами и взрослыми в процессе подготовки к школьному обуче- нию : дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / С. Д. Тарских. – Екатеринбург, 2004. – 221 с.

422. Терентьева В. И. Социально-психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи / В. И. Тереньтьева // Дефектология. — М., 2000. — № 2. — С 74–78.

423. Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников / Р. К. Терещук. — Кишинев : Штиинца, 1989. — 128 с.

424. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 373 с.

425. Тихонова Е. С. Состояние эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. С. Тихонова //Дефектология. — 2008. —№ 3. — С. 39—47.

426. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень / В. В. Тищенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна. — Том 2. — Випуск 23. —Кам'янець-Подільський : Медобори, 2013. — С. 396—405.

427. Тищенко В. В. Як навчити дитину правильно розмовляти : від народження до 5 років : поради батькам / В. В. Тищенко, Ю. В. Рібцун. – К. : Літера ЛТД, 2006. — 128 с.

428. Трауготт Н. Н., Кайданова С. Н. Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии / Н. Н. Трауготт, С. Н. Кайданова . — Л., 1975. – 122 с.

429. Трофименко Л. І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п’ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. І. Трофименко — К., 2004. — 20 с.

430. Трошин О. В. Логопсихология / О. В. Трошин, Е. В Жулина. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 256 с.

431. Улунова Г. Є. Психологічна корекція ускладненого спілкування в учнів шкіл-інтернатів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г. Є. Улунова. — К., 2006. — 20 с.

432. Улыбина Е. В. Взаимосвязь инструментальных и мотивационных трудностей межличностного общения / Е. В. Улыбина // Психологические трудности общения : диагностика и коррекция. Тез. докл. все союз. конф. — Ростов–на–Дону, 1990. — С. 18–21.

433. Улыбина О. В. Особенности взаимовосприятия педагога и детей с задержкой психического развития в зависимости от стиля педагогического общения ДОУ : дис….канд. психол. наук : 19.00.10 / О. В. Улыбина. – Нижний Новгород, 2004. – 233 с.

434. Усанова О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. — М : Просвещение, 1982. — С. 13—19;

435. Усанова О. Н. Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией / О. Н. Усанова, Ю. Ф. Гаркуша // Недоразвитие и утрата речи. – М. : МПГУ, 1985. — С. 27—35.

436. Усанова О. Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями речи / О. Н. Усанова // Дефектология. — 1993. — № 2. — С. 3–12;

437. Усачева Л. Н. Коррекционная направленность игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. Н. Усачева. — М., 1983. — 195 с.

438. Усольцева Н. К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. К. Усольцева. — М., 1996. — 16 с.

439. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи / Т. Н. Ушакова. — М. : Изд-во «Мысль», 1979. – 248 с.

440. Ушакова Т. Н. Психология речи и психолингвистика / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 6. — С. 12–24.

441. Федосеева Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. Г. Федосеева,. — М., 1999. — 16 с.

442. Фигередо Э. Л. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. на соиск. учен. сиеп. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Э. Э. Л. Фигеридо; АПН СССР, НИИ Дефектологии. — М., 1989. — 19 с.

443. Филиппов А. В. Звуковой язык и «язык» жестов / А. В. Филиппов // Лингвистический сборник МОПИ им. Н. К. Крупской. – М.: Изд-во МОГГИ им. Н. К. Крупской, 1975. – Вып. 3. –С. 14–33.

444. Филиппова Ю. В. Общение. Дети от рождения до 5 лет / Ю. В. Филиппова. — Ярославль : Академия развития : Академия Холдинг, 2001.— С. 5.

445. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Изд- во «Айрис-пресс», 2004. — 224 с.

446. Фирсанова Е. Ю.Особенности адаптации к новым социальным условиям у детей с нарушениями речи : дис. … канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. Ю. Фирсанова. — Москва, 2006. — 257 с.

447. Фомічова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально- знаковий підхід : дис... д-ра психол. наук : 19.00.08 / Л. І. Фомічова; Український держ. педагогічний ун-т ім. М.Драгоманова. — К., 1997. – 509 с.

448. Фомічова, Л. І. Мова, мовлення та когнітивні процеси на ранніх етапах корекційного впливу / Л. І. Фомічова // Актуальні питання сурдопедагогіки : Збірник наукових праць / НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ : НПУ, 2003. — С. 196—207

449. Фопель К. Как научить детей сотрудничать / К. Фопель. Ч. 1. — М., 1998. – 168 с.

450. Формирование личности дошкольника в различных видах деятельности : Сб. науч. тр. / [Под ред. Н. С. Старжинской, Е. С. Слепович]. — Минск : НИИП, 1987. — 103 с.

451. Фотекова Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: автореф.… д-ра псих. наук: 19.00.04/ Т. А. Фотекова; МПГУ. — М., 2003. — 34 с.

452. Фрейд А. Норма и патология детского развития / А. Фрейд. – М., 1990. – 124 с.

453. Фрумкина Р. М. Применение альтернативных средств коммуникации в коррекционно-педагогической работе воспитателя / Р. М. Фрумкина, Т. Браудо // Коррекция и развитие. — М., 1999 — Вып. 6. — С. 44—49.

454. Халилова Л. Б. Современные тенденции исследования речевой коммуникации учащихся с недорозвитием речи : Сб. науч. тр. ф-та специальной педагогики и психологии МГПУ. — Вып. 1. — М., 2005. — С. 87—94.

455. Халилова Л. Б. Вопросы теории обучения речевой коммуникации учащихся с церебральным параличом / Л. Б. Халилова // Дефектология. – 1990. – № 1. – С. 53–59.

456. Ханзерук Л. О.Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним паралічем : автореф. дис….канд. пед.. наук : 13.00.03 / Л. О. Ханзерук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2001. — 193 с.

457. Харитонова Е. А. Особенности использования вербальных и невербальных средств общения в диалоге дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. А. Харитонова, О. А. Маскалькова // Образование 21 века: материалы 11 (56) Региональной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 24-25 марта 2011 г. / Вит. гос. ун-т; ред. [под. ред. А. П. Солодкова]. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. — С. 301—302;

458. Хохлачева И. В.Особенности родительского отношения к дошкольникам с трудностями в общении со сверстниками : дис….канд. психол. наук : 19.00.13 / И. В. Хохлачева. — М., 2010. — 155 с.

459. Хохліна О.П. Методологічні й теоретичні основи психології : Навчальний посібник / Хохліна Олена Петрівна – К.: НАВС, 2014. — 232 с.

460. Цветкова Л. С. Роль зрительного образа в формировании речи у детей с различными формами речевой патологии / Л. С. Цветкова, Т. Н. Пирцхалайшвили //Дефектология. — 1975. — № 5. — С. 11—18.

461. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : уч.е пособие для студ. высших уч. заведений / С. Н. Цейтлин. — М. : Изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с.

462. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навчальний посібник / І. М. Цимбалюк. 2 –вид. – К. : ВД «Професіонал», 2007. — 467 с.

463. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения / Е. В. Цуканова. — Киев, 1985. — 160 с.

464. Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1989. — №2. — С. 39—46.

465. Чейф У. Память и вербализация прошлого опыта / У. Чейф // Новое в зарубежной лингвистике. — М. : Изд-во МГУ, 1983. —Вып. 12. — С. 35—73.

466. Черенкова О. А. Формирование коммуникативных умений детей 4–5 лет в игровой деятельности : дис..канд. пед. наук / О. А. Черенкова. — Пенза, 2008. — 204 с.

467. Чижова С. Ю. Социально-психологические механизмы развития и коррекции сферы общения старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : спец 19.00.05 «Социальная психология» / С. Ю. Чижова. — Ярославль, 2001. — 152 с.

468. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. — 160 с.

469. Чудова Н. В. Влияние личностных характеристик субъекта на его представления об идеальном партнере / Н. В. Чудова // Психологическтий журнал. — 1993. — Т. 14. — № 3. — С. 71—80.

470. Шалюгина Т.А. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нару- шениями зрения / дис

канд. психол. наук: 19.00.10 / Шалюгина Татьяна Александровна . - Краснодар, 2001. — 143 с.

471. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие / И. А. Шаповал. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 320 с.

472. Шаповаленко И. В. Анализ феномена общения взрослых через ребенка в триаде «взрослый-ребенок-взрослый» / И. В. Шаповаленко // Семейная психология и семейная терапия. – 2004. – № 2. – С. 72–90.

473. Шарков Ф. И. Коммуникология : основы теории коммуникации : Учебник для бакалавров / И. Ф. Шарков. — Москва : Дашков и К, 2013. — 592 с.

474. Шахнарович А. М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи : автореф. дис….канд. филолог. наук / А. М. Шахнарович. – М., 1974. – 18с.

475. Шаховская С. Н. Развитие невербальных и вербальных средств коммуникации у безречевых детей / С. Н. Шаховская // Онтогенез речевой деятельности : норма и патология. Монографический сборник. — М. : Изд-во «Прометей» МПГУ, 2005. — С. 149—155.

476. Шеремет М. К. Актуальні проблеми спеціальної освіти / М. К. Шеремет // Науковий часопис : зб.наукових праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. — № 7. — С. 79 — 81.

477. Шеремет М. К. Корекція просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією : навч.–метод. посіб. / М. К. Шеремет, О. В. Боряк. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. — 192 с.

478. Шеремет М. К., Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії) / М. К. Шеремет, О.В. Ревуцька. Навч. посібник. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. — 60 с.

479. Шипицина Л. М. Азбука общения (основы коммуникации) : программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми

исверстниками (для детей от 3 до 6 лет) / Л. М. Шипицына и др. – СПб. : ЛОИУУ, 1996. – 304 с.

480. Шипицина Л. М. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией / Л. М. Шипицина, Л. С. Волкова, Э. Г. Крутикова // Дефектология. – 1991. — № 2. — С. 16—22.

481. Шипицина Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта (Руководство для родителей и программа для педагогов) / Л. М. Шипицына. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 84 с.

482. Шишкова М. И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения : автореферат дисс…. канд. пед. наук : 13.00.03. / М. И. Шишкова. — М., 2005. – 23 с.

483. Школьникова Н. Н. Система развития коммуникативного поведения у детей раннего и дошкольного возраста с осложненными формами интеллектуальной недостаточности : автореферат дисс. …канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. Н. Школьникова. – М., 1993. – 16 с.

484. Шкуратова И. П., Габдулина Л. И. Стили общения. Пособие по спецкурсу “Диагностика индивидуальных особенностей общения” для студентов дневного отделения факультета психологии / И. П. Шкуратова, Л. И. Габдулина. – Ростов-на-Дону, 2000. – 36 с.

485. Шкуратова И. П. Мотивационная основа трудностей общения / И. П. Шкуратова // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция : Тез. докл. Всесоюз. конф. — Ростов н/Д., 1997. — С. 278–286.

486. Щербакова Т. Ю. Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия дошкольников с ОНР в игре : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. Ю. Щербакова. — Ростов н/Д., 2006. — 182 с.

487. Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук психол. наук / А. М. Щетинина. — Л., 1984 — 16 с.

488. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 1960, 2004. – 384 с.

489. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1974. – № 4. – С.6–20.

490. Эльконин Д. Б. Кризис действа и основания проектирования форм детского развития / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии – 1992. – №3–4.

491. Эльконин Д. Б. О природе человеческого действия // Вестник МГУ. Психология – 1989. – № 4. – С. 25–39.

492. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. — М. : Наука. — 1978. — 391 с.

493. Юрченко В. М. Психічні стани людини: системний опис / В. М .Юрченко – Рівне: Перспектива, 2006. — 574 с.

494. Юсупова Г. Ф. Психокоррекционная работа по преодолению личностных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи / Г. Ф. Юсупова // Специальная психология. — 2007. — № 3(13). – С. 54–63.

495. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1995. — №2. — С.13—21.

496. Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон. — М. : Знание, 1973 — 32 с.

497. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание / П. М. Якобсон. Сер. Педагогика и психология. – 1976. – № 10. – 64с.

498. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение. – 1966. – 291с.

499. Яковлева Н.М. Теоретическая и практическая подготовка будущего учителя к творческому решению воспитательных задач. Дис.…докт. пед. наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 412 с.

500. Яковлева С. Д. Особливості прояву психофізіологічних функцій у дітей з вадами розвитку : монографія / С. Д. Яковлева. – Херсон : Вишемирський В. С., 2013. – 351 с.

501. Якунина К. В. Развитие кинетических средств коммуникации у дошкольников с недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / К. В. Якунина. — М., 2000 — 16 с.

502. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися. Дис.… докт. психол. наук / Т. С. Яценко. – Киев,1990. – 482 с

503. Adams C. Intervention for children with pragmatic language impairments / C. Adams // Understanding Developmental Language Disorders. — Hove and New York : Psychology Press, 2008. — P. 189—204.

504. Archibald L. Short-term and working memory in specific language impairment / L. Archibald, S. E. Gathercole // International Journal of language and Communication Disorders. — 2006. — 41. — 675—693.

505. Baird G. Assessment and investigation of children with developmental language disorder / G. Baird // Understanding Developmental Language Disorders. — Hove and New York : Psychology Press, 2006. — P. 1—22.

506. Banai K. Communication Disorders: Auditory Processing Disorders / K. Banai, R. Yifat // In JH Stone, M Blouin International Encyclopedia of Rehabilitation. — Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (CIRRIE), 2010. – P. 64–76.

507. Barnlund D. C. A transactional model of communication // Communication theory (2nd ed.) / D. C. Barnlund. / [IC. D. Mortensen (Eds.)], – New Brunswick, New Jersey: Transaction. —2008. — P. 47—57.

508. Bates E. Explaining and interpreting deficits in language development across clinical groups: where do we go from here? / E. Bates // Brain and Language. – 2004. – # 88. – P. 248—253.

509. Baumrind D. Current patterns of parental authority / D. Baumrind. – Developmental Psychology, 1971. –Vol. 4, № 1, pt. 2. – P. 1—103.

510. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development // Lerner R. M., Petersen A. C., Brooks-Gunn J. (eds). – Encyclopedia of adolescence. V. 2. – N. Y., 1991. – P. 746—758.

511. Bavin E. Spatio-visual memory of children with specific language impairment: evidence for generalised processing problems / E. Bavin, P. Wilson, P. Maruff, F. Sleeman // International Journal of Language and Communication Disorders. — 2005. — V. 40. — P. 319–332.

512. Beitchman J. H. Seven year follow-up of speech/language impaired and control children: psychiatric outcome / J. H. Beitchman, E. B. Brownlie, J. Inglis, J. Wild, B. Ferguson, D. Schachter // Journal of Child Psychology and Psychiatry. — 1996. — V. 37 —P. 961–970.

513. Berdwhistell R. E. Introduction to kinetics: An annotation system for analysis of body motion and gesture / R. E. Berdwhistell. – Washington, DC : Foreign Service Institute, 1952. – 240 p.

514. Berlo D. K. The process of communication / D. K. Berlo. – New York : Holt, Rinehart & Winston, 1960. – 104 p.

515. Beukelman D. R. Communication disorders following traumatic brain injury / D. R. Beukelman, K. M. Yorkston // Communication disorders following traumatic brain injury / [Eds. D. R. Beukelman, K. M. Yorkston]. –Austin : Pro-Ed., 1991. – P. 1—13.

516. Bishop D. V. M. Heritability of specific language impairment depends on diagnostic criteria / D. V. M. Bishop, M. E. Hayiou-Thomas // Genes Brain and Behavior. — 2008. — V. 7. — P. 365–372.

517. Bishop D. V. M. Auditory temporal processing impairment: neither necessary nor sufficient for causing language impairment in children / D. V. M. Bishop, R. P. Carlyon, J. M. Deeks, S. J. Bishop // Journal of Speech, Language and Hearing Research. — 1999. —V. 42. — 1295–1310.

518. Bishop D. V. M. Speech and language disorders / D. V. M. Bishop, C. F. Norbury // Putter's Child and Adolescent Psychiatry. — Oxford : Blackwell, 2008. — P. 782–801.

519. Bishop D. V. M. What causes Specific Language Impairment in children? / D. V. M. Bishop // Current Directions in Psychological Science. — 2006. — V. 15. — P. 217–221.

520. Bowlby J. Attachment and loss / J. Bowlby. –V. 1: Attachment. –N. Y.: Basic, 1969. —234 p.

521. Boyatzis Ch. Childrens facial and gestural decoding and encoding: relations between skills and with popularity / Ch. Boyatzis, Ch. Satyaprasad // Nonverbal Behavior. — 1994. — № 18 (1). — P. 37—55.

522. Breakwell G. M. Multiple categorization and social identity / G. M. Breakwell, M. Hewstone, D. Capozza, R. Brown R. [eds.] // Social identity processes. – London : Sage, 2000. – P. 501—514.

523. Classification of Developmental Language Disorders: Theoretical Issues and Clinical Implications / [edited by Ludo Verhoeven, Hans van Balkom]. –New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2003. — 462 p.

524. Clegg J. Developmental language disorders: a follow up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes / J. Clegg, C. Hollis, L. Mawhood, M. Rutter // Journal of Child Psychology and Psychiatry. — 2004. — V. 46 (2). — P. 128–149.

525. Conti-Ramsden G. Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations / G. Conti-Ramsden, N. Botting // Journal of Speech Language & Hearing Research. —1999. — V. 42 (5). — P. 195–204.

526. Conti-Ramsden G. Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment / G. Conti-Ramsden, N. Botting // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2008. — V. 49. — P. 516–525.

527. Coplan G. Normal speech language development / G. Coplan // Pediatrics in Review. — 1995. — № 3. — P. 92–100.

528. Crichton S. Understanding, identifying and supporting speech, language and communication needs in children / S. Crichton // Community Pract. — 2013. — V. 2. — P. 35—46.

529. Crossley R. Speechless Facilitating Communication for People Without Voices / R. Crossley. — Dutton, 1997 — 309 p.

530. Dale P. S. Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years / P. S. Dale, T. S. Price, D. V. M. Bishop,R. Plomin // Journal of Speech Language & Hearing Research. — 2003. — V. 46. — P. 544–560.

531. DeFleur M. L. & Ball-Rokeach, S. Theories of mass communication (5th ed.). / M. L. DeFleur, S Ball-Rokeach. — White Plains, NY: Longman., 1989. — 382 p.

532. Durkin K. Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment / K. Durkin, G. Conti-Ramsden // Child Development. — 2007. — V. 78. — P. 1441–1457.

533. Ekman P. Universale and cultural differences in facial expression of emotion / P. Ekman // Nebraska symposium of Motivation. — 1971. — Vol. 19. — P. 78—93.

534. Ekman P. Unmasking the face. Englewood Cliffs / P. Ekman, W. V. Friesen. — NJ : Prentice- Hall, 1975. — 281 p.

535. Engeström, Yrjö; Miettinen, Reijo; Punamäki, Raija-Leena (1999). Perspectives on Activity Theory. Cambridge University Press.

536. Erikson E. H. Identity, Youth and Crisis / E. H. Erikson. — New York : W. W. Norton and Co., 1968. — P. 226—341.

537. Felsenfeld S. Developmental speech and language disorder // S. Felsenfeld, J. C. DeFries, R. Plomin, D. Fulker [Eds.] // Nature and Nurture During Middle Childhood. — Oxford, UK, 1994. — P. 102—119.

538. Fisher S. E. Tangled webs: tracing the connections between genes and cognition / S. E. Fisher // Cognition. –2006. — # 101. —P. 270—297.

539. Harris P. L. Children's understanding of the link between situation and emotion / P. L. Harris // Exp. Child Psychol. — 1983. — № 36. — P. 1—20.

540. Hoff E. Socioeconomic status and cultural influences on language / E. Hoff, C. Tian // Journal of Communication Disorders. — 2005. — V. 38. — 271–278.

541. Joanisse M. F., Seidenberg M. S. Phonology and syntax in specific language impairment: evidence from a connectionist model / M. F. Joanisse, M. S. Seidenberg // Brain and Language. – 2003. — # 86.– P. 40—56.

542. Karwowski W. A Systemic-Structural Theory of Activity: Applications to Human Performance and Work Design / W. Karwowski, G. Bedny. — CRC Press, 2006. — 153 p.

543. Lasswell H. D. The structure and function of communication in society / H. D.Lasswell // The communication of ideas: A series of addresses[L. Bryson(Ed.)]. — New York: Institutefor Religious and Social Studies, 1948. – P. 37–51

544. Leonard L. B. Children with Specific Language Impairment / L. B. Leonard. — Cambridge, MA : MIT Press, 1998. — 335 p.

545. Light J. AAC technologies for young children with complex communication needs: state of the science and future research directions. Augment Altern Commun / J. Light, K. Drager. — 2007. — V. 23. — P. 204—216.

546. Littlejohn S.W., Foss K.A. Theories of human communication, 9th edition / S.W Littlejohn, K.A Foss. – Belmont, CA Thomson Wadsworth, 2008. — 112 p.

547. Lloyd L. L. Augmentative and alternative communication research issues and needs / L. L. Lloyd, L. J. S. Koehler, S. Tetzchner // Proceddings of the Reserach Symposium. International Society for Augmentative and Alternative Communication. –2014. — 168 p.

548. Maccoby E. E., Martin J.A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction // In Manual of child psychology, Vol. 4: Social development. – New York: John Wiley and Sons. – P. 1–101.

549. Millar D. C. The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review / D. C. Millar, J. C. Light, R. V. Schlosser // J Speech Lang Hear Res. — 2006. — V.49. — P. 248—64.

550. Norbury C. F. . Developmental Language Disorders : Overview. Chapter 16 / C. F. Norbury //The SAGE Handbook of Developmental Disorders.

551. Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism / C. F. Norbury, D. V. M. Bishop // International Journal of Language and Communication Disorders. — 2002. — V. 37. — 227–251.

552. Norbury C. F. Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism/ C. F. Norbury, D. V. Bishop // International Journal of Language & Communication. – 2003. – № 37. – 227–251.

553. Norbury C. F. Narrative skills of children with communication impairments / C. F. Norbury, D. V. M. Bishop // International Journal of Language and Communication Disorders. — 2003. — V. 38 (3) — 287–313.

554. Panhoca C. B. F De Freitas Language development in the group: a speech pathology perspective / C. B. F. Panhoca, A. P. Laccrda. // XXIVth Wold Congress of the international Association of Logopedics and Pyoniatrics. — Amsterdam, 1998. — 465 p.

555. Paradis J. Tense and temporality: a comparison between children learning a second language and children with SLI / J. Paradis, M. Crago // Journal of Speech, Language and Hearing Research. — 2000. — V. 43. — 834—847.

556. Paradis M. R. The other side of language: pragmatic competence / M. R. Paradis // Neurolinguistics. — 1998. — № 11. — P. 1—10.

557. Parisse C. SLI as systemic developmental disorders / C. Parisse, C. Maillart // Journal of Neurolinguistics. — 2009. — V. 22. — P. 109—122.

558. Paul R. Language Disorders from Infancy through Adolescence / R. Paul [3rd edn.]. — St. Louis, MO : Mosby, 2007. — 784 p.

559. Perkins M. Preschool Children with Inadequate Communication: Developmental Language Disorder, Autism, Mental Deficiency / M. Perkins // Archives of Disease in Childhood. – 1997. – № 76. – 480 p.

560. Poldracka R. A. How do memory systems interact? Evidence from human classification learning. / R. A. Poldracka, P. Rodriguez // Neurobiology of Learning and Memory. — 2004. — V. 82. —324—332.

561. Psychology [eds. G. E. Swanson, T. M. Newcomb, and E. L. Hartley]. – New York: Henry Holt, 1952. – 415 p.

562. Rapin I. Developmental language disorders : nosological considerations / I. Rapin, D. Allen // Neuropsychology of Language, Reading and Spelling. —New York : Academic Press, 1983. — 402 p.

563. Rapin I. Preschool Children with Inadequate Communication. Developmental language disorder, autism, low IQ. / I. Rapin. — London, 1996. — 214 p.

564. Rice M. L., Tomblin J. B. Grammatical tense deficits in children with SLI and nonspecific language impairment: relationships with nonverbal IQ over time / M. L. Rice, J. B. Tomblin, L. Hoffman, W. A.Richman, J. Marquis // Journal of Speech, Language and Hearing Research. –2004. –№ 47. – P. 816–834.

565. RogersC. Communication: Its Blocking and Its Facilitation. On Becoming a Person / C.Rogers. –Boston: Houghton Mifflin, 1961. –329–337.

566. Schramm W. Wrote Many Works On Communications / W. Schramm. – New York , 1988. — P. 4.

567. Spackman M. P. Understanding emotions in context : the effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions / M. P. Spackman, M. Fujiki, B. Brinton // International Journal of Language and Communication Disorders — 2006. — V. 41 (2). — P. 173–188.

568. Tarkowski Z. Semantic Development of the Utterance of the Stutterers at the Preschool Age / Z. Tarkowski // J. of Fluency Disorders. — 1994. — V. 19. — N. 3. — P. 21—29.

569. Tetzchner S. Terminology and Notation in Written Representations of Conversations with Augmentative and Alternative Communication / S. Tetzchner, C. Basil // Augmentative and Alternative Communication. — ISSN 0743-4618. — 2011.—27 (3). – P. 141—149.

570. Tetzchner S. The semiotics of aided language development / S. Tetzchner // Cognitive development. —2015. —36. — P. 180—190.

571. Ullman M. T. Specific language impairment is not specific to language : the procedural deficit hypothesis'. / M. T. Ullman, E. T. Pierpont // Cortex. — 2005.
Weaver W., Shannon C. E. The Mathematical Theory of Communication / W. Weaver, C. E. Shannon. — University of Illinois Press, 1963. — 125 p.

572. Winnicott, D.W. The family and individual development / D. W. Winnicott. – Tavistoch, London, 1965.– 184 p.

573. Yoorhuis-Drouner S. H Language disorders in children; how to differentiate between specific and nonspecific language disorders / S. H. Yoorhuis-Drouner // XXIVth Wold Congress of the international Association of Logopedics and Pyoniatrics. (Amsterdam, the Nederlands). —1998. — 465 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

КРИТЕРІЇ АНАЛІЗУ РЕЗУЛЬТАТІВ СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Оцінювання комунікативної діяльності дітей у процесі цілеспрямованого спостереження здійснювалось за такими критеріями:

1. ініціює контакт;
2. легко вступає в контакт;
3. усно домовляється;
4. діє узгоджено з іншими без попередньої домовленості;
5. організовує взаємодію;
6. реагує на зауваження дорослого;
7. планує взаємодію;
8. контролює власну поведінку;
9. контролює поведінку інших;
10. уникає конфліктів;
11. провокує конфлікти;
12. поводить себе агресивно;
13. використовує вербальні і невербальні засоби спілокувння;
14. використовує невербальні засоби спілкування;
15. звертається із запитаннями до дорослого;
16. звертається із запитаннями до дітей;
17. звернення до дорослого повязані з завданням;
18. звернення до дорослого позаситуативні,
19. звернення до дітей повязані з завданням;
20. звернення до дітей поза ситуативні;
21. аналізує підсумки взаємодії;
22. помічає помилки і визнає їх;
23. емоційність у спілкуванні з дорослим;
24. емоційність у спілкуванні з дітьми.

Аналіз отриманих даних, відповідно до означених критеріїв, здійснювався за такими шкалами:

- *комунікабельність та ініціативність*(легкість вступу в спілкування, мотивація, наявність зацікавленості в контакті) за критеріями 1–3; 10; 15–16;
- *сформованість ситуативно-ділових мотивів комунікативної діяльності*: з дорослим – 17; з дітьми – 19;
- *сформованість позаситуативних мотивів комунікативної діяльності*: з дорослим – 18; з дітьми – 20;

- *сформованість структурних компонентів комунікативної діяльності* (чи планує спілкування, чи доводить ситуації спілкування до логічного завершення, результату, тривалість спілкування в різних умовах: з дорослим та однолітками)– 4–9; 23–24;
- *експресивність спілкування* (різноманітність засобів спілкування: слово, жести, міміка, пластика та інші невербальні прояви, їх виразність, емоційність) 13;14; 23; 24;
- *провідний характер поведінки під час спілкування* (адекватність дій ситуації, реакція на конфлікти, агресивні прояви і реакція на них, контролює поведінку свою та інших, помічає і визнає власні помилки) було визначено шляхом аналізу даних за критеріями 10–12; 21–22;

Додаток Б

Текст анкети для батьків «Як спілкується ваша дитина».

Чи добре ви розумієте свою дитину? Чи знаєте ви її друзів? Назвіть деяких з них.

Чи є у вас з вашою дитиною спільні заняття і захоплення? Назвіть їх.

Чи обговорюєте ви з нею/ним прочитані книги, переглянуті кінофільми або мультфільми? Перерахуйте кілька з них, назвіть зміст їх обговорення.

Чи можете ви назвати тему розмови, до якої найчастіше звертається ваша дитина? Назвіть ці теми. Чому саме на них вона зупиняє свій вибір?

Чи говорить з вами дитина «по душам», радиться? Які у неї/нього виникають проблеми?

Бере участь вона/він разом з вами в домашніх справах? Назвіть, в яких?

Чи є в дитини якісь страхи, капризи (наприклад, через їжу або сон)? Часто вона/він змушує вас виходити з себе?

Чи завжди потрібно доглядати за нею/ним?

Чи добре поводиться ваша дитина з однолітками, які проблеми виникають у неї/нього в спілкуванні? Як ви допомагаєте їй/йому у вирішенні цих проблем?

Чи Часто ваша дитина фантазує? Опишіть теми її/його фантазій.

Який вираз обличчя у неї/нього частіше буває? Ваша дитина частіше сміється чи плаче? Її/його легше розсмішити чи засмутити?

Хто в родині проводить з нею/ним більше часу?

Результати анкетування дали підстави для висновків, які доповнюють якісні характеристики комунікативної діяльності дітей із СПМ, їх аналіз здійснювався за групуванням таких характеристик: про продуктивне спілкування в сім’ї свідчать позитивні відповіді і наведення прикладів у запитаннях 2–5; 7–9; 12–13; самостійність дитини, в комунікативній діяльності зокрема, засвідчують позитивні відповіді у пунктах 10–12; про ступінь усвідомлення батьками комунікативних труднощів їхніх дітей свідчать відповіді на запитання 7; 9; 11; якісні особливості емоційного фону дитини демонструють відповіді на запитання 14; 15.

Додаток В

Опитувальник «Що заважає в спілкуванні з дитиною?».

Шановні батьки! Просимо Вас заповнити анкету, спрямовану на вивчення особливостей спілкування вашої дитини, труднощів у спілкуванні з навколишніми.

Вам пропонується шкала оцінювання, за якою Ви можете вказати частоту проявів цих особливостей дитини.

Шкала оцінювання:

0 – ніколи,

1 – рідко (проявляється рідко);

2 – іноді (проявляється кілька разів);

3 – часто (проявляється порівняно кілька разів);

4 – завжди (носить постійний характер).

№	Варіанти відповідей	Хто відповідає			
		Тато	Мама	Бабуся	інші
1	Відсутність навичок спілкування.				
2	Часті хвороби і рідкісне спілкування з однолітками.				
3	Завищена думка про себе.				
4	Негативне ставлення до інших.				
5	Войовничість, задирливість.				
6	Сором'язливість.				
7	Невпевненість у собі.				
8	Образливість.				
9	Плаксивість.				
10	Прагнення до самоти.				

Опитувальник «Що заважає в спілкуванні з дитиною?», розроблений Ковиловою К.В., спрямований на виявлення комунікативних труднощів у спілкуванні дитини з членами сім’ї та іншими навколишніми, їхніх причин. В

анкеті пропонуються варіанти відповідей. Батьки (або інші родичі) повинні були оцінити запропоновані варіанти труднощів, за результатами чого вираховувалось середнє арифметичне кожного показника.

Ступінь прояву кожного із запропонованих варіантів причини труднощів у спілкуванні (відсутність навичок спілкування; часті хвороби і рідкісне спілкування з однолітками; завищена думка про себе; негативне ставлення до інших; войовничість, задирливість; сором'язливість; невпевненість у собі; образливість; плаксивість; прагнення до самоти) пропонувалось оцінити за такою шкалою:

0 – ніколи;

1 – рідко (проявляється рідко);

2 – іноді (проявляється кілька разів);

3 – часто (проявляється більше декількох разів);

4 – завжди (носить постійний характер).

Додаток Г

Процедура проведення й інтерпретація методики «Розповідь»

Для «Розповіді» було обрано серію з трьох картинок «Сніговик» з Діагностичного комплекту для обстеження дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку Н. Я. Семаго, М. М.Семаго [381].

Дітям пропонували такі інструкції.: «Розкажи історію, зображену на цих картинках». Картинки було розкладено у необхідній послідовності.

У процесі дослідження здійснювалось цілеспрямоване спостереження та аналіз усних висловлювань дітей, дані яких фіксувались у протоколі за такими показниками:

- комунікабельність дитини (бажання виконувати завдання, активність спілкування, легкість контактування);
- загальна розбірливість і зрозумілість мовлення;
- повнота викладу, смислова відповідність відтвореного матеріалу змісту картинок;
- зв'язність і логічність висловлювання;
- лексична повнота і граматична правильність фрази, речення;
- експресивність спілкування: використання міміки, пантоміміки та інших невербальних проявів, інтонаційна виразність;
- ступінь самостійності, використання допомоги при виконанні завдань.

Відповідно до висловлювань дітей, у протоколі фіксувались позначки про позитивне або негативне вираження зазначеного показника.

При наявності утруднень (тривалі паузи, труднощі розпочати завдання, перерви у розповіді) дітям надавалася допомога у вигляді спонукальних, уточнюючих питань, акцентування уваги на елементах наочності.

Подальший аналіз та узагальнення отриманих даних здійснювались за такими шкалами : комунікативна ініціативність та спрямованість – 1, 2, 3 показники; сформованість вербальних умінь та засобів комунікативної діяльності (монологічних) – показники 4–10; використання невербальних експресивних умінь та засобів комунікативної діяльності – 11–13; ступінь самостійності у складанні монологічної розповіді: 14, 15, 16.

Додаток Ґ

Методика «Заверши історію»

Процедура обстеження передбачає поетапне пред'явлення 10 карток, на яких дитині пропонують обрати логічне продовження ситуації на першому малюнку з трьох можливих варіантів. Перед вибором експериментатор називає ситуацію, зображену на першому малюнку, після вибору просить дитину назвати очікуваний результат. Таким чином, дитина здійснює послідовно 10 виборів.

Інструкція: «Давай з тобою пограємо. Я буду показувати тобі малюнки, на яких зображені діти та їх батьки. Уважно розглянь верхній (*цей із показом*) малюнок, а потім обери один знизу – що буде далі». Наприклад:

Сашко іде до свого друга. У нього гарний настрій, він посміхається. Раптом бачить, що його друг Гришко плаче. Як вчинить Саша? Він:

1) образить друга; 2) пожаліє його; 3) чи заплаче разом з ним?

Дитина повинна знайти серед трьох інших малюнків той, який показує, що має відбутися після ситуації, зображеної на першому малюнку, беручи до уваги почуття і наміри дійових осіб. Субтест вимірює фактор пізнання результатів поведінки.

Стимульний матеріал: 10 карток із зображенням різних ситуацій спілкування дитини з іншими персонажами.

Зміст методики «Заверши історію»

Дитині поетапно пропонуються 10 малюнків з описом проблемної ситуації та трьох варіантів вирішення цієї ситуації. Дитина повинна обрати один з трьох варіантів як завершення історії.

Інструкція:

Давай з тобою пограємо. Я буду показувати тобі малюнки, на яких зображені діти та їх батьки. Уважно розглянь верхній (*цей із показом*) малюнок, а потім обери один знизу – що буде далі.

1. Сашко іде до свого друга. У нього гарний настрій, він посміхається. Раптом бачить, що його друг Гришко плаче. Як вчинить Саша: він

1) образить друга; 2) пожаліє його; 3). чи заплаче разом з ним?

2. Іванко просить у Софійки погратися її ведмедиком. Що зробить Софійка: 1) дозволить хлопчику погратися, 2) пожаліє і не дасть іграшку, 3) Іванко сам забере ведмедика у Софійки.

3. Братик плаче і кличе сестричку до іншої кімнати, щоб показати, що:

1) розбив вазу, 2) підготував іграшку-подарунок для неї, 3) переставив квітку на стіл.

4. Хлопчики не можуть поділити коника. Сергійко пропонує пограти з ним машинкою. Що буде далі: 1) Сергійко забере коника у хлопчиків. 2) Один з хлопчиків піде грати з Сергійком, а другий – кататися на конику. 3) Хлопці поламали коника і дуже розстроїлись.

5. Мама наказує Марусі прибрати за собою іграшки. Як вона вчинить:

1) продовжить гратися з лялькою, 2) збере іграшки у скриню, 3) заплаче.

6. Тато зайшов в кімнату і побачив розбиту вазу на підлозі. Він запитав сина як це сталося. Що було далі: 1) хлопчик розплакався, 2) син сказав, що це не він, 3) тато з сином прибрали розбиту вазу з підлоги.

7. Бабуся готує вареники і просить онучку допомогти їй. Онучка:

1) розплакалась, 2) охоче допомагає бабусі, 3) не хоче, але ліпить разом з нею.

8. Сашко зайшов в кімнату, де друзі грались. Хлопчики зраділи Сашкові і покликали його гратися разом з ними. Що було далі: 1) Сашко відвернувся і насупився, 2) почав гратися з хлопчиками, 3) відмовився і пішов далі.

9. Мама привела Даринку в дитячий садочок. Дівчинка:

1) сіла подалі від дітей одна на стілець, 2) почала плакати і триматися за маму, 3) пішла гратися з дівчинкою.

10. Тато з синочком граються літаками. Другий синок зайшов в кімнату і:

1) сів подалі від них і насупився, 2) почав гратися разом з ними, 3) почав гратися сам поряд з татом і братом.

Аналіз виконання завдань методики здійснюється за такими показниками:

- здатність прогнозувати вчинки персонажів на основі аналізу звичних ситуацій спілкування;
- відповідність прогнозів дитини почуттям, намірам персонажів ситуацій спілкування;
- вміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії;
- володіння нормо-рольових моделей і правил, що регулюють поведінку людей;

- розуміння взаємозв’язку між поведінкою персонажу і її наслідками.

Після завершення процедури обробки результатів було отримано стандартні значення по кожному субтесту, що відображають рівень розвитку здібностей до пізнання поведінки.

Таблиця Ґ.1

Нормативна таблиця для визначення стандартних значень за субтестами

Рівні	Стандартні значення	Сирі бали по тесту
низький	низька здатність до пізнання комунікативної поведінки	0–2
нижче середнього	здатність до пізнання комунікативної поведінки нижче середнього	3–4
середній	середня здатність до пізнання комунікативної поведінки	5–7
вище середнього	здатність до пізнання комунікативної поведінки вище середнього	8–9
високий	висока здатність до пізнання комунікативної поведінки	10

Діти низькими оцінками по тесту утруднюються у визначенні і передбаченні наслідків поведінки у певній міжособистісній ситуації. Помилково інтерпретують причиново-наслідкові зв’язки у вчинках і поведінці інших.

Діти з оцінками нижче середнього погано розуміють зв’язок між поведінкою та її наслідками. Часто потрапляють в конфліктні ситуації внаслідок помилкового уявлення результатів власних дій або вчинків інших людей, погано орієнтуються в загально прийнятих нормах і правилах поведінки. В силу неадекватної інтерпретації чужих намірів, неправильного розуміння результатів поведінки у дітей можуть спостерігатися прояви поведінки з відхиленнями: протиріччя, непослух, відмова від вимог, агресивність, деструктивні дії щодо оточення.

Діти з середніми оцінками за тестом здатні передбачати наслідки поведінки у певній міжособистісній ситуації, передбачати те, що відбудеться у майбутньому. Прогнозують результат ситуації міжособистісної взаємодії, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників спілкування, аналізу їх поведінкових (вербальних і невербальних) проявів.

Діти з оцінками вище середнього вміють передбачати наслідки поведінки інших людей. Здатні передбачати майбутні вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (з однолітками і дорослими), передбачати події, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників спілкування. Успішне виконання тесту передбачає вміння дітей орієнтуватися у невербальних реакціях учасників взаємодії і знання моделей, правил, що регулюють поведінку людей.

Діти з високими оцінками за тестом здатні передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (з однолітками і дорослими), проявляють високий ступінь адекватності в інтерпретації чужих намірів. Вони здатні до попередньої когнітивної оцінки результатів вчинку іншої людини. Вміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети без виникнення конфліктної ситуації.

Додаток Д

Бесіда з дитиною на тему «Моя улюблена іграшка»

Отримані експериментальні дані підлягали аналізу та узагальненню за такими шкалами з урахуванням відповідних пунктів протоколу:

1) комунікативна ініціативність та спрямованість – 1, 6–7;
2) сформованість діалогічних умінь та засобів комунікативної діяльності – 2–6;
3) комунікативна активність – 6, 7, 9.

Таблиця Д.1

Зразок протоколу проведення бесіди з дитиною

на тему «Моя улюблена іграшка»

№ п/п	критерій	ПІП дитини
1.	проявляє зацікавленість спілкуванням	
2.	відповідає на запитання	
3.	відповідає у відповідності із змістом	
4.	відповідь одним словом	
5.	відповідь реченням	
6.	чи прагне розказати ще щось окрім іграшки	
7.	чи ставить запитання (ініціює)	
8.	якщо так, то які	
9.	чи ставить запитання, коли запропонувати?	

Додаток Е

Методика «Емоційні обличчя» (Н. Я. Семаго)

Отже процедура обстеження за методикою складалася з 2 етапів:

1 – пред'явлення для впізнавання схематичних зображень емоційних станів: злості, суму, радості.

2 – показ реальних фотографій емоцій відповідно до статі дитини.

Стимульний матеріал – дві серії зображень виразів обличчя (хлопчиків та дівчат по 7 зображень відповідно). Використовувались фотографії із зображенням таких емоцій: радість, страх, сердитість, привітність, здивування, образа, задумливість.

1 етап. Дитині пропонують схематичні зображення облич, що розкладені у випадковій послідовності. Всі зображення повинні бути в полі зору дитини. Інструкція. «Подивись на ці обличчя і скажи, які у кожного настрої».

Після називання дитиною карток, необхідно змінити послідовність карток і попросити назвати їх ще раз. Експериментатор займає пасивну позицію, не називає і не запитує повторно.

2 етап. На цьому етапі пропонують реальні фотографії у відповідності зі статтю дитини. Зображення пропонуються у такій послідовності: радість, страх, сердитість, привітливість, здивування, образа, задумливість. Зміст стимульних зображень, що пред'являються у такій послідовності, є процесом ускладнення емоційних станів від простої радості до складніших станів, а також передбачає чергування позитивно та негативно забарвлених станів. Це необхідно для запобігання повторів і штампів у впізнаванні емоцій.

Інструкція. «Тепер я тобі покажу інші картинки, на яких зображений хлопчик/дівчинка. Подивись на картинку, який у нього/ неї настрій?».

Усі результати, емоційні прояви дитини зокрема, фіксуються у протоколі.

У процесі аналізу результатів методики було використано такі показники:

- адекватність оцінювання емоційного стану,
- рівень диференціювання емоційних проявів,
- адекватність володіння словником емоцій,
- інертність, застрягання чи гнучкість у сприйманні емоційного стану,
- «конфліктні зони», пов'язані з емоційним неблагополуччям дитини.

Додаток Є

Методика «Маски»

Інструкція. Експериментатор пропонує дитині уважно розглянути картинки, потім називає одну з емоцій і просить знайти картку з її зображенням. За обраним зображенням експериментатор ставить запитання дитині: «Як ти здогадався? Чому ця картинка більше підходить? Що виражає це обличчя?». Таким чином, експериментатор намагається почути від дитини експресивні ознаки, що описують цю емоцію.

У дослідженні було використано зображення таких емоцій: радість, здивування, провина, страждання, страх, злість.

Результати виконання завдань методики підлягали аналізу за такими параметрами для оцінювання:

- правильність співвіднесення назв з мімічними масками,
- відповідність масок емоційним станам,
- відповідність описаних невербальних ознак емоційним станам.

Додаток Ж

Методика «Рукавички»

Процедура обстеження. Кожній парі дітей запропонували однаково розфарбувати по одному зображенню рукавички, щоб вони утворили пару, тобто були однаковими.

Інструкція кожній парі: «Діти, у кожного з вас є рукавичка. Рукавички необхідно розфарбувати так, щоб вийшла пара, щоб вони були однаковими. Кожен з вас може запропонувати візерунок, але спочатку треба домовитися між собою, який візерунок малювати, а потім розфарбовувати».

Матеріал: кожна пара дітей отримує зображення рукавиць (на праву і ліву руку) і по однаковому набору олівців.

У протоколі фіксуються дані за такими критеріями:

- ініціативність;
- здатність домовлятися, погоджувати дії з партнером;
- вміння переконувати, аргументувати свою пропозицію;
- здатність контролювати хід виконання діяльності партнером;
- взаємодопомога у процесі малювання;
- емоційне ставлення до спільної діяльності: позитивне (працюють із задоволенням і інтересом), нейтральне (взаємодіють один з одним в силу необхідності) або негативне (ігнорують один одного, конфліктують тощо);
- ступінь мовленнєвої активності партнерів;
- специфіка використання невербальних засобів спілкування.

Додаток З

Проективний тест «Будинок – дерево – людина»

Процедура діагностики передбачає невербальну фазу – малювання дитиною сюжету з обов'язковими складовими (будинок, дерево, людина) та вербальну – бесіду про зміст малюнка після завершення. Вибір кольорів, розміру, виду зображення здійснюється самою дитиною. Під час малювання експериментатор не втручається, лише спостерігає. Малюнок виконується без додаткових засобів (лінійка, шаблон). Якщо дитина відмовляється, заявляючи, що вона не художник, не вміє малювати, експериментатор переконує, що це її малюнок, який не оцінюється і він має бути таким, яким сама дитина хоче його бачити.

Інструкція: намалюй будинок, дерево і людину.

Аналіз результатів виконання методики передбачає послідовну характеристику особливостей зображення будинку, дерева, людини, а також тієї інформації, яку розповіла дитина за результатами малювання.

Інтерпретація здійснюється з урахуванням таких вихідних положень.

Будинок – сприймається як думка суб'єкта про родину або його інтерпретація ставлення сім'ї до нього; фігура матері.

Дерево – базовий автопортрет, неусвідомлена картина розвитку суб'єкта, його чутливість до впливів і способи реагування на них; батьківська фігура.

Людина – погляд дитини на власну персону, ідеальний образ суб'єкта.

З метою кількісного оцінювання тесту БДЛ загальноприйняті якісні показники об'єднано у такі симптомокомплекси: незахищеність; тривожність; недовіру до себе, почуття власної неповноцінності; ворожість; конфлікт (фрустрація); труднощі у спілкуванні; депресивність.

Кожен симптомокомплекс складається з низки показників, що оцінюються балами. Якщо показник відсутній, ставиться нуль завжди, присутність рис залежить від рівня вираженості. При наявності більшості ознак ставиться 1, 2 чи 3 бали, залежно від значущості певної ознаки в інтерпретації окремого малюнка чи всієї цілісності малюнків тесту. Про вираженість симптомокомплексу свідчить сума балів всіх показників цього симптомокомплексу.

Додаток И

Проектний тест «Світ людей –світ речей – світ емоцій»

Стимульний матеріал: аркуш із зображенням кола, овалу, трикутника

Інструкція: домалюй фігури так, щоб з них щось вийшло.

Процедура обстеження за методикою передбачає домальовування дитиною запропонованих зразків упродовж 15 хвилин.

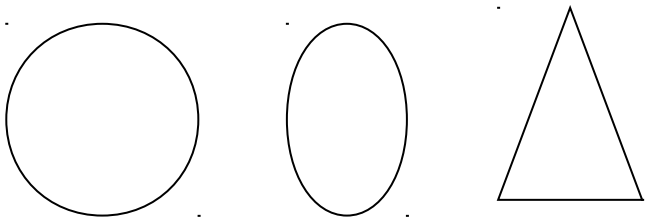
Якісний аналіз результатів передбачає оцінку змісту домальованих фігур, сюжету, їх відповідність комунікативній тематиці чи спрямованість на світ речей, неживих об’єктів. Кількісний аналіз результатів полягає в обрахунку таких показників: фігура не домальована; зображений предмет; намальована тварина; зображено людське обличчя; намальована людина; зображений сюжет з людьми; накреслена рослина.

Перевага зображень людей і тварин свідчить про загальну комунікативну спрямованість дитини на живі об’єкти, водночас зображення сюжетів з людьми свідчить про диференційованість комунікативної спрямованості та наявний досвід спілкування у дітей старшого дошкільного віку з СПМ.

Кількісна обробка даних здійснювалась відповідно до таких шкал:

- про комунікативну спрямованість дитини на живі об’єкти свідчить зображення людей і тварин, тобто, малюнки в шкалі 3, 4, 5;
- про її диференційованість свідчить зображення сюжетів з людьми – шкала 6;
- про труднощі у виконанні завдання свідчить факт недомальованої фігури – шкала 1.

Зразки фігур для домальовування в методиці «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій»:



Додаток І

Опитувальник «ОСОБИСТІСНИЙ ПРОФІЛЬ»

Методика є опитувальником, який складається з 7 шкал, що містять полярні особистісні якості. Експерти повинні на підставі спостереження за дитиною виставити оцінку від 0 до 10 балів. Бал 5 свідчить про відсутність вираженості певної якості. Бали 0, 1, 9, 10 задають систему обліку, символізують гіпервираженість якості, відображають «зони ризику» в процесі міжособистісної комунікації

Експертами виступали дорослі, що добре знають дитину (не менше 3 осіб). Для старших дошкільників – це два педагоги та психолог, музкерівник, інший педагог тощо.

Шкала «*агресивність–миролюбство»*. Характеризує рівень внутрішньої та зовнішньої агресії дитини. Якщо дитина до інших застосовує руйнівні чи залякувальні дії, то можна поставити крапку в позицію 2–3, бали 5–6 свідчать про ситуативну агресію захисного характеру (у відповідь на образу). Бали 7–8 свідчать про миролюбство дитини, схильність ладнати конфлікти. Крайній ступінь миролюбства – страх конфлікту, беззахисність – це 9–10 балів.

Шкала «*тривожність–спокійність»* відображає внутрішнє напруження дитини. Якщо дитина бентежиться, проявляє невпевненість, знервується,сильно хвилюється без причини, спостерігається тремор – ставиться крапка в позицію 2–3, такі діти дуже чутливі до власного персонального простору і можуть проявляти неадекватну реакцію, якщо хтось втручається я на їхню територію. Якщо дитина впевнена в собі, спокійна – це 7–8 балів, однак гіперспокійність – це 9–10 балів, відображає «емоційну тупість» і може бути причиною труднощів у спілкуванні, так само як і підвищена тривожність.

Шкала *«конформізм–лідерство»* відображає тенденцію дитини підкорятися або бути лідером в дитячому колективі. 2–4 бали вказують на ступінь залежності поведінки дитини від думки оточення, тенденцію до підкорення, нездатність виражати власну думку, потребу в піклуванні, легкість відмови від власних бажань. Бал 5 – відповідають ситуативному прояву лідерських якостей (залежно від настрою, ситуації, самопочуття). Бали 7–8 відображають явно виражені лідерські якості: ініціативність, активність, вміння

організовувати інших дітей, прагнення бути першим, орієнтування на успішність тощо. Бали 9–10 виставляються у тому випадку, якщо дитина у дитячому колективі є деспотом, нав'язує волю іншим, проявляє егоцентризм не терпить ініціативи інших дітей.

Шкала *«відстороненість–залученість»* показує рівень мотивації дитини до занять, інтерес до сумісної діяльності, пасивність чи активність її участі. Якщо дитині нецікаві сумісні дії, вона млява, безініціативна, хочу / просить додому, капризує, йому ставлять 2–3 бали. Якщо дитина більше схильна спостерігати за діяльністю, ніж брати участь, водночас відчувається її інтерес, можна ставити 4–5 балів. Бал 6 відображає достатньо емоційну та діяльнісну залученість в процес і ситуативну активність. Якщо дитина бере участь в усьому, швидко підхоплює ідеї, прагне багато чого робити самостійно, ставиться 7–8 балів. Гіперзалученість у діяльність утруднює рефлексію, знижує адекватність комунікативних проявів дитини – 9–10 балів.

Шкала *«стереотипність – креативність»* відображає специфіку перебігу у дитини творчих процесів. Перевага у діяльності і спілкуванні стереотипних одноманітних дій, фраз, поведінкових манер оцінюється в 2–3 бали. Ситуативний прояв креативності залежно від настрою, соціометричного статусу дитини в групі, емоційної близькості з партнером по спілкуванню оцінюється в 4–6 балів. Перевага нестандартних моделей поведінки, індивідуально забарвлених суджень, здатність вирішувати ситуації нетрадиційними способами оцінюється в 7–8 балів. Гіперактивність відображається в манірності дитини, надмірній демонстративності, що часто є причиною утрудненого спілкування – це 9–10 балів.

Шкала *«індивідуалізм – співробітництво»* відображає рівень комунікабельності дитини. Якщо дитина прагне бути на самоті, неохоче бере участь у сумісній діяльності, проявляє ворожість при залученні її до спільної справи, то їй надаються 2–3 бали. Якщо дитина прагне до інших, хоче бути в колективі, але навички співробітництва розвинені слабко – то це 4–5 балів. Бали 6–7 відображають прагнення дитини до співробітництва, сумісної діяльності, продуктивну міжособистісну взаємодію в мікрогрупі знайомих ровесників. Бал

8 символізує тенденцію до переважно групової форми взаємодії, навіть до малознайомих ровесників.

Шкала *«ригідність – гнучкість»* відображає рівень психологічної гнучкості дитини, її вміння переключатися з одного виду діяльності на інший, приймати нове, бути адекватній ситуації. Якщо дитина надмірно вперта, її неможливо переконати, вона не приймає нового, довго адаптується до змінених умов діяльності, то ставиться 2–3 бали. Ситуативній впертості та ригідній поведінці відповідають бали 4–5. Достатня гнучкість, на високому рівні адаптація до змінених умов, здатність переносити на нову ситуацію набутий раніше досвід відповідає 6–8 балам. Надмірна гнучкість часто призводить до непослідовності і алогічності дій дитини, утруднює процес планування та реалізації комунікативних програм – 9–10 балів.

Бали за всіма шкалами фіксуються в протоколі.

Зразок протоколу проведення методики «Особистісний профіль дитини»

П.І.П. дитини		
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
агресивність	. . . . .	миролюбство
тривожність	. . . . .	спокійність
конформізм	. . . . .	лідерство
відстороненість	. . . . .	залученість
стереотипність	. . . . .	креативність
індивідуалізм	. . . . .	співробітництво
ригідність	. . . . .	гнучкість

Додаток Ї

Результати анкетування «Як спілкується ваша дитина?»

Таблиця Ї.1

Результати анкетування «Як спілкується ваша дитина?»

батьків дітей із НМР

Запитання анкети	0		1		2	
	абс	%	абс	%	абс	%
Чи добре ви розумієте свою дитину?	-	-	38	13,7	240	86,3
Чи Можете ви назвати тему розмови, до якої найчастіше звертається ваша дитина?	28	10,1	35	12,6	215	77,3
Чи говорить з вами дитина «по душам», радиться?	29	10,4	6	2,2	243	87,4
Бере участь вона/він разом з вами в домашніх справах? Назвіть, в яких?	69	24,8	33	11,9	176	63,3
Чи є в дитини якісь страхи, капризи?	117	42,1	22	7,9	139	50
Чи завжди потрібно доглядати за нею/ним?	199	71,6	35	12,6	44	15,8
Чи Часто ваша дитина фантазує? Опишіть теми її/його фантазій.	11	4	3	1,1	264	94,9

Продовження:

Запитання анкети	Так. Відповідь без прикладу		Так. Приклад лише один		Так. Наводить приклади		Немає відповіді	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Чи знаєте ви її друзів? Назвіть деяких з них.	6	2,1	68	24,5	204	73,4	-	-
Чи є у вас з вашою дитиною спільні заняття і захоплення?	-	-	22	7,9	256	92,1	-	-
Чи обговорюєте ви з нею/ним прочитані книги, переглянуті кінофільми або мультфільми?	13	4,7	28	10,1	237	85,2	-	-

Перерахуйте їх.								
Які у неї/нього виникають проблеми?	-	-	-	-	191	68,7	87	31,3
Чи добре поводиться ваша дитина з однолітками?	142	51,1	53	19,1	59	21,2	24	8,6

Таблиця Ї.2

Аналіз відповідей на питання «Як ви допомагаєте їй/йому у вирішенні цих проблем?» батьків дітей із НМР

Варіанти відповідей	абс	%
Немає відповіді	6	2,1
Ніяк	57	20,5
Пояснюю ситуацію	44	15,8
Розпитую детально, щоб допомогти	14	5
Наводжу приклади	3	1,1
Обговорюємо	142	51,1
Підказую, даю поради	12	4,4

Таблиця Ї.3

Аналіз відповідей на питання «Який вираз обличчя у неї/нього частіше буває?» дітей із НМР

Варіанти відповідей	абс	%
веселий, усміхнений	207	74,4
спокійний	16	5,8
задумливий	8	2,9
зацікавлений	25	9
різний	11	4
серйозний	6	2,1
злий	5	1,8

Таблиця Ї.4

Аналіз відповідей батьків дітей із НМР на питання «Ваша дитина частіше сміється чи плаче?»

Варіанти відповідей	абс	%
сміється	223	80,2
різний	55	19,8

Додаток Й

Анкета комунікативних якостей особистості дитини Р. С. Немова

1.Прізвище, ім′я, по-батькові дитини. Дата народження

2.Чи активна Ваша дитина у спілкуванні з дорослими:

А) дуже, Б) не дуже, В) зовсім замкнутий.

3. Чи активна Ваша дитина у спілкуванні з дітьми:

А) дуже активна, у більшості випадків надає перевагу іграм з дітьми, Б) не дуже активна, надає перевагу іграм наодинці, В) іноді грає наодинці, іноді з іншими дітьми.

4. Якщо Ваша дитина активна у спілкуванні, то вона надає перевагу іграм:

А) зі старшими дітьми, Б) з ровесниками, В) з молодшими дітьми.

5. Як поводить себе дитина в грі:

А) вміє організувати дітей для спільної гри і для інших занять, бере на себе в грі тільки провідні ролі, Б) однаково добре виконує в грі як провідні, лідерські, так і другорядні, В) частіше бере на себе другорядні ролі.

6.Які взаємовідносини у Вашої дитини з іншими дітьми?

А) вміє дружити і без конфліктів грати з іншими дітьми, Б) часто конфліктує.

7. Чи ділиться Ваша дитина іграшками з іншими дітьми?

А) охоче ділиться, Б) іноді ділиться, іноді ні, В) не ділиться.

8. Чи співчуває Ваша дитина іншим людям:

А) завжди співчуває іншій засмученій людині, намагається заспокоїти, пожаліти, допомогти, Б) іноді співчуває, іноді ні,В) майже ніколи не співчуває.

9. Чи ображає ваша дитина інших дітей:

А) часто ображає, Б) іноді ображає,В) ніколи не ображає.

10. Чи часто ваша дитина жаліється іншим людям:

А) часто,Б) іноді,В) ніколи.

Чи образлива ваша дитина:

А) дуже образлива, Б) іноді образлива, В) не образлива.

13. Чи завжди дитина каже правду: А) завжди, Б) іноді каже, іноді ні, В) частіше обманює і каже неправду.

14. Чи завжди ваша дитина поводить себе ввічливо:

А) завжди, Б) іноді, В) майже завжди не поводить себе ввічливо.

15. Чи завжди ваша дитина слухняна:

А) завжди, Б) іноді слухняна, іноді ні, В) майже ніколи не буває слухняною.

16. Чи самостійна ваша дитина:

А) цілком самостійна, охоче робить все сама, Б) іноді самостійна, іноді ні,

В) майже ніколи не буває самостійною.

17. Чи наполеглива ваша дитина:

А) завжди наполеглива і намагається довести справу до кінця, Б) іноді наполеглива, іноді ні, В) ні, і зазвичай не доводить до кінця розпочату справу.

18. Чи працелюбна ваша дитина:

А) дуже працелюбна , завжди охоче і старанно виконує доручену справу,

Б) іноді трудиться, іноді лінується, В) частіше лінується, не любить працювати.

19. Чи впевнена ваша дитина в собі:

А) цілком впевнена, Б)іноді впевнена, іноді ні, В) невпевнена.

Обробка результатів анкетування

Ступінь вираженості кожної комунікативної якості особистості визначалась шкалою, яка залежить від обраних пунктів опитувальників:

10 балів – вибір відповідей пункту «а»;

5 балів – вибір з пунктів «б»;

1 бал – вибір відповідей з пунктів «в».

Шляхом додавання всіх балів і ділення суми на 18 було отримано середній показник ступеня розвитку комунікативних якостей особистості дитини. Вибір за першим і четвертим питанням не оцінюється, відповіді на ці питання дають якісну характеристику.

Якщо оцінки дитини з боку батьків та педагогів збігалися, це свідчило про наявність зазначеної якості у дитини. Якщо риса присутня на думку 2-х з 3-х експертів, то висновок такий: вона притаманна дитині з великим ступенем вірогідності. Якщо оцінки всіх експертів розходяться, то нічого конкретного без додаткового вивчення про якість сказати неможливо.

Анкета дозволяє оцінити стан сформованості таких особистісних якостей:

Таблиця Й. 1

Показники обробки даних анкети комунікативних якостей особистості

Риси особистості	**Пункти анкети, що відповідають цим рисам**
комунікабельність	2,3,4
організаторські здібності	5
взаємини з іншими дітьми	6
альтруїзм	7
емпатія	8
агресивність	9
безпорадність	10
образливість	11
справедливість	12
правдивість	13
ввічливість	14
слухняність	15
самостійність	16
наполегливість	17
працелюбство	18
впевненість у собі	19

Додаток К.

Результати спостереження

Таблиця К. 1

Результати спостереження за комунікативною діяльністю дітей старшого дошкільного віку з СПМ

Критерії	Відповіді			
	ніколи		часто	
	абс	%	абс	%
Провокує конфлікти	262	64,2	146	35,8
Використовує вербальні і невербальні засоби спілкування	154	37,8	254	62,2
Використовує невербальні засоби спілкування	254	62,2	154	37,8
Звертається із запитаннями до дорослого	248	60,8	160	39,2
Звертається із запитаннями до дітей	143	35	265	65
Звернення до дорослого зумовлені ситуативною потребою	126	30,8	282	69,2
Звернення до дорослого позаситуативні	282	69,2	126	30,8
Звернення до дітей пов’язані з завданням	93	22,8	315	77,2
Звернення до дітей позаситуативні	315	77,2	93	22,8
Емоційно поводить себе у спілкуванні з дорослими	304	74,5	104	25,5
Емоційно поводить себе у спілкуванні з дітьми	158	38,7	250	61,3

Таблиця К. 2

Результати спостереження за комунікативною діяльністю дітей старшого дошкільного віку з НМР

Критерії	Відповіді					
	Ніколи		Рідко		часто	
	абс	%	абс	%	абс	%
Провокує конфлікти	242	87,1	11	4	25	8,9
Використовує вербальні і невербальні засоби спілкування	14	5	30	10,8	234	84,2
Використовує невербальні засоби спілкування	102	36,7	176	63,3		-
Звертається із запитаннями до дорослого	14	5	47	16,9	217	78,1
Звертається із запитаннями до дітей	-	-	71	25,5	207	74,5
Звернення до дорослого зумовлені ситуативною потребою	72	25,9	137	49,3	69	24,8
Звернення до дорослого позаситуативні	24	8,6	95	34,2	159	57,2
Звернення до дітей зумовлені ситуативною потребою	77	27,7	114	41	87	31,3
Звернення до дітей позаситуативні	77	27,7	31	11,2	170	61,1
Емоційно поводить себе у спілкуванні з	-	-	201	72,3	77	27,7

дорослими						
Емоційно поводить себе у спілкуванні з дітьми	-	-	113	40,7	165	59,3

Таблиця К. 3

Частота проявів особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з СПМ в організованій і вільній діяльності

Критерії	Ніколи в організованій і вільній діяльності		Ніколи –діяльностіорганізованій, рідко– у вільній діяльності		Ніколи – у вільній діяльності		Рідко в організованій і вільній діяльності		Рідко – в організованій, часто – у вільній діяльності		Часто – в організованій, рідко– у вільній діяльності		Часто в організованій і вільній діяльності	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Ініціює контакт	81	19,9	65	15,9	-	-	106	25,9	46	11,4	-	-	110	26,9
Усно домовляється	59	14,4	81	19,9	4	1	119	29,3	25	6	8	2	112	27,4
Діє узгоджено з іншими без попередньо домовленості	36	8,5	48	11,9	4	1	117	28,8	55	13,4	4	1	144	35,4
Планує взаємодію	71	17,4	16	4	48	11,9	187	45,8	-	-	39	9,5	47	11,4
Контролює власну поведінку	31	7,5	8	2	20	5	238	58,2	4	1	59	14,4	48	11,9
Контролює поведінку інших	55	13,4	25	6	18	4,5	176	43,2	32	8	37	9	65	15,9

Аналізує підсумки взаємодії	270	66,2	12	3	71	17,4	45	10,9	-	-	10	2,5	-	-
Помічає помилки і визнає їх	96	23,4	42	10,4	81	19,9	171	41,8	-	-	4	1	14	3,5

Таблиця К.4.

Частота проявів особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з НМР в організованій і вільній діяльності

Критерії	в організованій і вільній діяльностіНіколи		Ніколи -діяльностіванній, інколи – у вільній		діяльностів організованій, ніколи – у вільній		Рідко в організованій і вільній діяльності		Рідко – в організованій, часто – у вільній діяльності		Часто – в організованій, інколи – у вільній діяльності		Часто в організованій і вільній діяльності	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Ініціює контакт	-	-	22	7,9	-	-	39	14	77	27,6	-	-	140	50,5
Усно домовляється	-	-	-	-	-	-	71	25,5	36	12,9	-	-	171	61,6
Діє узгоджено з іншими без попередньо домовленості	63	22,7	-	-	-	-	-	-	100	36	-	-	115	41,3

Планує взаємодію	25	9	38	13,7	-	-	94	33,8	66	23,7	16	5,8	39	14
Контролює власну поведінку	-	-	-	-	-	-	41	14,7	6	2,2	47	16,8	184	66,3
Контролює поведінку інших	30	10,8	38	13,7	-	-	61	21,9	66	23,7	-	-	83	29,9
Аналізує підсумки взаємодії	25	9	39	14	-	-	94	33,8	66	23,7	16	5,8	38	13,7
Помічає помилки і визнає їх	25	9	39	14	-	-	162	58,3	36	12,9	6	2,2	10	3,6

Додаток Л

Результати діагностики за методикою «Розповідь»

Таблиця Л.1

Аналіз результатів діагностики монологічних комунікативних умінь за методикою «Розповідь» (СПМ)

Критерії оцінювання	негативно		позитивно	
	абс	%	абс	%
Бажання розповідати	48	11,8	360	88,2
ініціативність	185	45,3	223	54,7
легкість контактування	57	13,9	351	86,1
загальна розбірливість і зрозумілість мовлення	132	32,3	276	67,7
чи повністю описує сюжет	227	55,7	181	44,3
змістова відповідність картинкам	106	25,9	302	74,1
логічність висловлювання	77	18,9	331	81,1
лексична повнота	333	81,6	75	18,4
граматична правильність фрази	333	81,6	75	18,4
повнота, поширеність речень	268	65,7	140	34,3
використання міміки, пантоміміки	343	84,1	65	15,9
використання супровідних жестів	345	84,6	63	15,4
інтонаційна виразність	167	41	241	59
самостійно складає	280	68,7	128	31,3
з допомогою	136	33,3	272	66,7
не впорався	408	100	-	-

Розподіл балів за базовими показниками виконання завдань методики «Розповідь» (СПМ)

Показники	0		1		2		3	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Комунікативна ініціативність та спрямованість	12	3	49	12	156	38,2	191	46,8
Сформованість невербальних засобів	134	32,8	191	46,8	71	17,4	12	3
Самостійність	16	4	266	65,2	126	30,8	-	-

Таблиця Л.3

Аналіз результатів діагностики монологічних комунікативних умінь за методикою «Розповідь» (НМР)

Запитання	негативно	позитивно

	абс	%	абс	%
Бажання розповідати	30	10,8	248	89,2
ініціативність	41	14,7	237	85,3
легкість контактування	44	15,7	234	84,3
загальна розбірливість і зрозумілість мовлення	-	-	278	100
чи повністю описує сюжет	95	34,3	183	65,7
змістова відповідність картинкам	54	19,8	223	80,2
логічність висловлювання	33	11,8	245	88,2
лексична повнота	71	25,5	207	74,5
граматична правильність фрази	93	33,3	185	66,7
повнота, поширеність речень	34	11,8	245	88,2
використання міміки, пантоміміки	174	62,7	104	37,3
використання супровідних жестів	248	89,2	30	10,8
інтонаційна виразність	20	7,2	258	92,8
самостійно складає	147	52,9	131	47,1
з допомогою	131	47,1	147	52,9
не впорався	102	100	-	-

Додаток М

Результати дослідження за «Анкетою комунікативних рис»

Таблиця М.1

Фактори взаємозв'язків комунікативних особистісних рис дітей із СПМ

Фактор 1	Властивості	Факторні навантаження	Доля дисперсії
	Наполегливість	0,832	20,77
	Самостійність	0,738	
	Впевненість у собі	0,742	
	Працелюбство	0,678	
	Організаторські здібності	0,524	
Фактор 2	Правдивість	0,732	17,39
	Ввічливість	0,689	
	Взаємовідносини з іншими	0,589	
	Агресивність	-0,619	
Фактор 3	Безпорадність	0,809	9,67
	Образливість	0,656	
	Справедливість	0,587	
Фактор 4	Емпатія	0,716	7,32
	комунікабельність	0,678	
Фактор 5	Альтруїзм	0,743	6,26
	Слухняність	0,482	

Таблиця М.2

Фактори взаємозв'язків комунікативних особистісних рис дітей із НМР

Фактор 1	Властивості	Факторні навантаження	Доля дисперсії
	комунікативність	0,805	15,34
	Впевненість у собі	0,694	
	Розвиток здібностей	0,650	
	Організаторські здібності	0,665	
Фактор 2	Альтруїзм	0,891	14,47
	Правдивість	0,607	
	Працелюбство	0,601	
Фактор 3	Наполегливість	0,894	14,43
	Самостійність	0,739	
Фактор 4	Образа	0,871	11,3
	Слухняність	0,629	
Фактор 5	Емпатія	0,941	11,27
	Ввічливість	0,556	
Фактор 6	Взаємодія з іншими дітьми	0,840	9,67
	Безпорадність	-0,707	

Додаток Н

Результати дослідження «Особистісних профілів» дітей

Таблиця Н.1

Частотний аналіз особистісних профілів дітей із СПМ

Особистісні властивості	До 4 балів		5-6		7-8		9-10		Особистісні властивості
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
агресивність	75	18,4	53	13	118	28,9	162	**39,7**	миролюбство
тривожність	75	18,4	95	23,3	115	28,2	123	**30,1**	спокійність
конформізм	194	**47,6**	73	17,9	67	16,4	74	18,1	лідерство
відстороненість	87	21,3	63	15,4	132	**32,3**	126	31	залучення
стереотипність	132	**32,3**	130	**31,8**	77	18,9	69	17	креативність
індивідуалізм	112	27,4	97	23,8	126	**30,9**	73	17,9	співробітництво
ригідність	110	26,9	59	14,5	158	**38,7**	81	19,9	гнучкість

Таблиця Н.2

Частотний аналіз особистісних профілів дітей із НМР

Властивості	1-4		5-6		7-8		9-10		Властивості
	абс	%	Абс	%	абс	%	абс	%	
Агресивність	22	7,9	60	21,6	73	26,3	**123**	**44,2**	Миролюбство
Тривожність	49	17,6	55	19,8	**95**	**34,2**	79	28,4	Спокійність
Конформізм	51	18,3	82	29,6	**93**	**33,4**	52	18,7	Лідерство

Таблиця Н.3

Частотний аналіз особистісних профілів дітей із НМР за шкалою

«відстороненість - залученість»

Риса	1-3		4-5		6		7-8		9-10		Риса
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
Відстороненість	3	1,2	30	10,8	21	7,5	180	64,7	44	15,8	Залученість

Таблиця Н.4

Частотний аналіз особистісних профілів дітей із НМР

за шкалою «індивідуалізм - співробітництво»

	2-3	4-5	6-7	8	9-10	Властивість

Властивість	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
Індивідуалізм	-	-	49	17,7	**101**	**36,3**	76	27,3	52	18,7	Співробіт-ництво

Таблиця Н.5

Частотний аналіз особистісних профілів дітей із НМР

за шкалою «стереотипність - креативність»

Властивість	1-3		4-6		7-8		9-10		Властивість
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
Стереотипність	11	3,9	98	35,3	**144**	**51,9**	25	8,9	Креативність

Таблиця Н.6

Частотний аналіз особистісних профілів дітей із НМР

за шкалою «ригідність-гнучкість»

Властивість	2-3		4-5		6-8		9-10		Властивість
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
Ригідність	5	1,8	41	14,7	**213**	**76,6**	19	6,9	Гнучкість

Додаток О

Результати тесту «Світ речей – світ людей – світ емоцій»

Таблиця О.1

Результати домальовування «Світ речей – світ людей – світ емоцій»

(СПМ)

Критерії виконання	Кількість балів							
	0		1		2		3	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Фігура не домальована	380	93	12	3	4	1	12	3
Зображений предмет	91	22,4	128	31,3	104	25,4	85	20,9
Зображена тварина	296	72,6	83	20,4	20	5	8	2
Зображене людське обличчя	329	80,6	67	16,4	4	1	8	2
Зображена людина	285	69,7	101	24,8	22	5,5	-	-
Зображений сюжет	404	99	4	1	-	-	-	-
Рослина	300	73,6	90	22	14	3,4	4	1

Таблиця О.2.

Результати домальовування «Світ речей – світ людей» дітей із НМР

Критерії виконання	0		1		2		3	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Фігура не домальована	232	83,3	27	9,8	11	4	8	2,9
Зображений предмет	170	61,3	58	20,8	36	12,9	14	5
Зображена тварина	214	77	53	19	11	4	-	-
Зображене людське обличчя	125	45,1	90	32,4	22	7,8	41	14,7
Зображена людина	174	62,6	49	17,6	28	10,1	27	9,7
Зображений сюжет	264	95	3	1	6	2,2	5	1,8
Рослина	215	77,5	52	18,6	11	3,9	-	-

Додаток П

ЕТАПИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (КД) ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

№ п/п	Етап	Мета	Завдання етапу	Очікуваний результат	Робота психолога (етапи комунікат-го тренінгу)	Робота педагогів (під час ігрової діяльності, режимних моментів, прогулянок)
	1	2	3	4	5	6
1.	Інформативно - активізаційний *(жовтень)*	Активізація комунікативної потреби й комунікативної діяльності в цілому.	*структурна організація КД:* стимулювати комунікативну ініціативність; розвивати комунікативну інтенцію, мотивацію до міжособистісного спілкування; *комунікативні вміння*: активізувати невербальне спілкування, його перцептивну та інтерактивну	Зацікавлена участь у комунікативній взаємодії усіх членів дитячого колективу; задоволеність дітей від результатів комунікативної діяльності з однолітками та дорослим.	«Подивись навколо себе». 4 заняття. Теми: 5. Посвята в чарівники. 6. Мова тварин. 7. Мова жестів. 8. Секрети розуміння.	Ігри: «Як спілкуються тварини», «Добрі ельфи», «Пташенята», «Хвилі», «Мурахи», «Театр тіней», «Загальне коло», «Живі картини», «Відгадай слово», «Сніжна куля», «Встаньте ті, хто ...» «Передай посмішку по колу».

			сторони. *комунікативний арсенал / потенціал особистості*: активізувати інтерес до іншої людини – гуманістичну спрямованість, прагнення до співробітництва.			
2.	Мотиваційно – розвивальний *(листопад)*	Активізація цілепокладання, антиципації й планування в комунікативній діяльності з урахування поведінки й намірів комунікативного партнера.	*структурна організація КД:* розвивати вміння планувати комунікативну взаємодію з навколишніми у відповідності з поставленою метою; *комунікативні вміння*: розвивати інтерактивні комунікативні вміння, а саме: здатність узгоджувати та координувати власні дії з партнером;	Здатність дітей до постановки мети, планування, усвідомлення й вербалізації очікувань від взаємодії з навколишнім.	«Разом з іншим». 4 заняття. Теми: 5. Країна емоцій. 6. Емоційна угадайка. 7. Який я? Який ти? 8. Азбука людського спілкування.	Ігри: «Дзеркало», «Відлуння», «Зіпсований телефон», «Де ми були, ми не скажемо, а що робили – покажемо», «Бабуся Меланія», «Передай рух», «Передай настрій», «Вибери партнера», «Капітан», «Розмова крізь скло», «Хто сказав?», «Радіо»,

			розвивати перцептивні комунікативні уміння: інтерпретувати комунікативну поведінку навколишніх та їх емоційні стани; навчати комунікативній соціально-перцептивній рефлексії; *комунікативний арсенал / потенціал особистості*: актуалізувати спостережливість, емпатію; коригувати егоцентризм в процесі взаємодії з однолітками; розвивати уважне ставлення до поведінки партнера; заохочувати до організації та участі в комунікативній			«Магазин дзеркал», «Що змінилося?».

			взаємодії з навколишніми однолітками з опорою на емпатію та рефлексію.			
3.	Продуктивно – діяльнісний *(грудень – січень)*	Розвиток гнучкості й стійкості комунікативної діяльності.	*структурна організація КД:* продовжувати заохочувати до нестандартного вирішення різних комунікативних завдань; актуалізувати самоконтроль й заохочувати до його застосування упродовж усієї комунікативної діяльності; *комунікативні вміння*: вчити перебудовувати власні комунікативні програми з урахуванням бачення комунікативного партнера;	Здатність ефективно використовувати перцептивні та інтерактивні комунікативні уміння в різних ситуаціях з урахуванням поглядів комунікативного партнера.	«Спілкуємось – тренуємось». 7 занять. 8. Всі різні – всі рівні. 9. Ти – моє дзеркало. 10. Повторюй за мною. 11. Близнюки. 12. Групове малювання. 13. Вчусь допомагати друзям! 14. Я організовую гру!	Ігри: «Живі картини», «Працюємо разом», «Сліпий і поводир», «На стежці», «Місток», «Лабіринт», «Продовжи рух», «Годинник», «Заводна іграшка», «Змійка», «Сіамські близнюки», «Піаніно», «Чарівні зарості», «На містку», «Зміни іграшку».

			розвивати взаємодопомогу, взаємопідтримку в комунікативній взаємодії, навчати способам знаходити компроміси в складних ситуаціях спілкування, закріплювати вміння упізнавати та інтерпретувати емоційні стани й комунікативні наміри навколишніх; *комунікативний арсенал / потенціал особистості*: розвивати гнучкість, креативність; коригувати стереотипність та конфліктність в комунікативній діяльності з навколишніми; розвивати позитивне			

			ставлення до різних комунікативних ситуацій, заохочувати до комунікативної активності, креативності, організації взаємодії.			
4.	Вербально – репродуктивний *(лютий – березень)*	Розвиток вербальних форм комунікативної діяльності в ситуаціях групової взаємодії.	*структурна організація КД:* розвивати мотивацію за рахунок розширення кола мотивів до комунікативної діяльності; актуалізувати мотивацію до подолання перешкод; заохочувати до самоконтролю та взаємного контролю комунікативними партнерами у процесі групової діяльності*; комунікативні*	Здатність ефективно використовувати інформаційні, перцептивні та інтерактивні комунікативні вміння; активність та ініціативність, вербальна зокрема, у груповій взаємодії; здатність досягати поставленої мети в різних комунікативних ситуаціях.	«Задум здійсни – другу допоможи». 8 занять. 9. Разом ми сила! 10. Впізнай друга. 11. Схованки – підказки. 12. Групова картина. 13. Рукавички. 14. Складаємо мозаїку. 15. Групова аплікація. 16. Мандрівка з друзями.	Ігри: «Опиши друга», «Злий дракон», «Діти які заблукали», «Шпигуни», «Дві країни», «Обійми», «Актори», «Дискотека зайчиків», «Заблукали каченята», «Курка з курчатами», «Старенька бабуся», «Живі ляльки», «Капелюх чарівника», «Гномики», «Заблукала дитина»,

			вміння: розвивати уміння висловлювати ідеї та підтримувати вербальний контакт у процесі комунікативної взаємодії з урахуванням мовленнєвого етикету; розвивати уміння ініціювати контакти з навколишніми словесно та відповідати адекватно на звернення інших; заохочувати до застосування вмінь інтерпретувати емоційні стани та комунікативну поведінку навколишніх; закріплювати вміння узгоджувати та координувати комунікативні дії з комунікативним			«День помічника», «Заверши малюнки», «Майстер і помічники», «Дракон кусає свій хвіст», «Іграшка», «Полювання на динозаврів».

			партнером / групою; *комунікативний арсенал / потенціал особистості*: заохочувати до креативності, реалізації організаторських здібностей; розвивати емпатію, толерантність, миролюбство, нормалізувати самооцінку дітей шляхом залучення їх до колективного обговорення підсумків спільної діяльності.			
5.	Креативно – перетворювальний *(квітень – травень)*	Розвиток стійкості, гнучкості та позитивної гуманістичної спрямованості спілкування в різних комунікативних ситуаціях.	*структурна організація КД:* розвивати стійкість КД у різних комунікативних ситуаціях; розширювати коло комунікативних мотивів та потреб; заохочення до здійснювати	Здатність ініціювати, організовувати й брати участь у запропонованій комунікативній діяльності з однолітками та дорослими, завершувати її у відповідності з	«Різнобарвний світ спілкування». 7 занять. 8. Ввічливі слова. 9. Казковий світ спілкування. 10. Світ добра та дружби. 11. Світ без тривог. 12. Я можу	Ігри: «Спляча красуня», «Побажання», «Добрі чарівники», «Компліменти», «Чарівні окуляри», «Конкурс хвальків», «Єднальна

			самоконтроль, самоаналіз на всіх етапах комунікативної діяльності; *комунікативні вміння*: закріплювати вміння ініціювати, формулювати висловлювання та надавати відповіді адекватні змісту комунікативної ситуації; вміння впізнавати та інтерпретувати емоційні стани та комунікативну поведінку навколишніх, здійснювати рефлексію та прогнозування на їхній основі; заохочувати до взаємодії з навколишніми, до застосування вмінь узгоджувати,	метою; комунікативна спрямованість та доброзичливість до навколишніх, їхніх комунікативних проявів.	все! 13. Світ доброзичливого спілкування. 14. Моє щасливе майбутнє.	нитка», «Садівники і квіти», «Я хотів би бути таким, як ти», «Свято ввічливості», «Чарівний стілець», «Різнобарвний букет».

			координувати, змінювати власні дії у відповідності з колективними цілями; *комунікативний арсенал / потенціал особистості*: подолати імпульсивність, розвивати креативність, емпатію, організаторські здібності, активність та ініціативність, комунікативну спрямованість тощо.			

Додаток Р

ІГРИ ТА ЗАВДАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СПМ

ІГРИ ДЛЯ ВСТУПНОЇ ЧАСТИНИ ЗАНЯТЬ

Сніжна куля

Мета: дозволяє дітям швидше запам'ятати імена один одного, встановити контакт. Хід гри: Перший учасник (наприклад, зліва від ведучого) називає своє ім'я. Наступний повторює його ім`я, потім називає своє. І так по колу. Вправа закінчується, коли перший учасник назве по іменах всю групу.

Ласкаве ім'я

Мета: вправа також дозволяє дітям запам'ятати імена один одного, сприяє створенню комфортного самопочуття кожного учасника.

Інструкція: «Згадайте, як вас ласкаво кличуть вдома. Ми будемо кидати один одному м'ячик. І той, до кого м'ячик потрапить, називає одне або кілька власних ласкавих імен. Крім того, важливо запам'ятати, хто кожному з вас кинув м'ячик. Коли всі діти назвуть власні ласкаві імена, м'ячик піде у зворотній бік.».

Давайте привітаємося

Мета: розвиток креативності, створення психологічно невимушеної атмосфери. Хід гри: На початку вправи ведучий розповідає про різні способи привітання, приємні та жартівливі. Потім дітям пропонується привітатися, доторкнувшись плечем, спиною, рукою, носом, щокою, вигадати власний незвичайний спосіб вітання для сьогоднішнього заняття і познайомитись з його допомогою.

Встаньте ті, хто ...

Мета: розвиває спостережливість, дозволяє дітям більше дізнатися один про одного. Хід гри. Ведучий дає завдання: «Встаньте ті, хто ... любить бігати; радіє гарній погоді; має молодшу сестру; любить дарувати квіти і т.д.

При бажанні роль ведучого можуть виконувати діти. Після завершення гри всім задають питання, що підводять до підсумків гри: «Зараз ми подивимося, хто у нас в групі виявився самим уважним. Хто у нас в групі любить солодке? У кого є молодша сестра?». Потім питання ускладнюються (включають в себе дві складові): «Хто у нас в групі любить солодке і має

молодшу сестру?». Кожне питання адресується конкретній дитині, якщо вона не може відповісти самостійно їй допомагає група.

Передай посмішку по колу

Мета: створення позитивної атмосфери, обмін переживаннями. Хід гри: учасникам групи пропонується взятися за руки, потиснути їх, посміхнутися сусідові.

Котимо м'яч

Мета: розвиток почуття спільності і належності до групи. Матеріали: один не дуже маленький м'яч, що добре котиться. Інструкція (дітям): Станьте у коло і тримайте один одного за руки. Давайте вивчимо вірш про нашу групу.

Ми стоїмо рука в руці,

Разом ми – велика стрічка.

Можемо ми великими бути (підняли руки вгору),

Можемо маленькими бути (руки вниз),

Але ніхто один не буде (киваємо сусідам і потискаємо руки).

А тепер сядьте на підлогу, так само по колу, але тісніше. Ми зіграємо в гру з м'ячем. Я кочу м'яч тому, хто сидить навпроти мене. Він міцно тримає м'яч обома руками і чекає, що буде далі. А ми всі разом називаємо ім'я того, у кого м'яч, і продовжуємо: «Марк в нашій групі!» Після цього Марк котить м'яч комусь іншому. І так далі, поки кожен не потримає м'яч і не почує своє ім'я.

Загальне коло

Мета: гра сприяє встановленню зорового контакту, налаштуванню на взаємодію. Хід гри: дорослий збирає дітей навколо себе. «Давайте зараз сядемо на підлогу, але так, щоб кожен з вас бачив всіх інших дітей і мене, і щоб я могла бачити кожного з вас» (єдиним правильним рішенням тут є коло). Коли діти розсаджуються в коло, дорослий каже: «А тепер, щоб переконатися, що ніхто не сховався і я бачу всіх і все бачать мене, нехай кожен з вас привітається очима з усіма по колу. Я почну перша, коли я привітаюсь з усіма, почне вітатися мій сусід».

Липучка

Мета: гра сприяє зняттю м’язової напруги, розвитку вміння взаємодіяти з однолітками, згуртуванню дитячого колективу.

Хід гри: Всі діти рухаються, бігають по кімнаті, бажано під швидку музику. Двоє дітей, тримаючись за руки, намагаються зловити однолітків. При цьому вони промовляють: «Я липучка-приставучка, я хочу тебе зловити». Кожну спійману дитину «липучки» беруть за руку, приєднуючи її до своєї компанії. Потім разом ловлять в свою пастку інших. Коли всі діти стануть «липучками», вони під спокійну музику танцюють в колі, так само тримаючись за руки. Дорослий може задавати темп, плескаючи в долоні; в кінці гри, діти, танцюючи в колі, співають якусь пісеньку.

Веселка

Мета: зняття психоемоційного напруження, створення позитивного фону роботи в групі, оптимізація готовності до спілкування.

Матеріали: пензлі, фарби, крейда, папір різного формату, магнітофон, аудіокасета зі спокійною музикою.

Хід гри. Інструкція: «Діти, ви, звичайно, всі колись бачили веселку. А хто може сказати, як пахне повітря в той час, коли ви спостерігаєте веселку? Зараз ми спробуємо уявити веселку, побачити її кольори. Влаштовуйтеся зручніше на килимку. Закрийте очі. Зосередьтеся на диханні. Дихайте глибоко і спокійно ... (Триває візуалізація під словесний супровід педагога). А тепер подумки уявіть собі, як виходите з останнього кольору веселки і бачите світло, яке нагадає вам цей зал. Уявіть зал, в якому ми знаходимося, відчуйте килимок, на якому лежите. Подумки струсіть залишки всіх кольорів і відкрийте очі. Намалюйте свій почуття і відчуття, використовуючи різні кольори». В кінці гри можна обговорити почуття, які виникали, яке відчуття було найприємнішим.

Давайте привітаємося

Мета: зняття м'язової напруги, подолання відстороненості. Хід гри: Діти, за сигналом ведучого, хаотично рухаються по кімнаті і вітаються з усіма, хто зустрічається на їхньому шляху (можливо, хтось із дітей буде спеціально прагнути привітатися саме з тим, хто зазвичай не звертає на нього уваги). Вітатися треба певним чином: ♦ одне плескання в долоні– вітаємося за руку, ♦ два – вітаємося плічками, ♦ три – вітаємося спинками. Для повноти тактильних відчуттів бажано ввести заборону на розмови.

Тарілка

Мета: комунікативна активізація дітей, налагодження їхньої взаємодії.

Матеріали: пластмасова тарілочка, фанти. Хід гри: гравці сідають на підлогу, утворюючи коло. Одна дитина виходить в середину кола, ставить тарілку на ребро, розкручує її, називає ім'я будь-якого учасника і повертається в коло. Названий по імені гравець повинен встигнути добігти до тарілочки, поки та ще крутиться. Підхопивши тарілочку, він, в свою чергу, розкручує її і називає наступного гравця. Якщо гравець не встигне добігти до тарілочки і підхопити її, він віддає фант.

ІГРИ ТА ВПРАВИ ДО І ЕТАПУ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ СИСТЕМИ

Як спілкуються тварини

Мета: загальна комунікативна активізація, розвиток невербальних засобів спілкування. Хід гри. Дорослий сідає на підлогу і розсаджує дітей навколо себе. «Давайте пограємо в тварин у лісі. Звірі не знають людської мови. Але ж їм треба якось спілкуватися, тому вони придумали свою особливу мову. У подальшому ході гри ведучий може вибирати довільно форми вітання. Водночас важливо стежити за тим, щоб діти не розмовляли між собою, не примушувати дітей грати, підбадьорювати нових учасників і т.д. Якщо діти починають розмовляти, вихователь підходить до них і прикладає палець до губ.

Добрі ельфи

Мета: розвиток невербальних засобів спілкування, взаємодії між дітьми. Хід гри. Вихователь сідає на підлогу, збирає дітей навколо себе і розповідає казку про добрих ельфівЮ які приходили вночі до людей і допомагали їм. Давайте пограємо в добрих ельфів. Нехай ті, хто сидить праворуч від мене, будуть людьми, а ті, хто ліворуч − ельфами. А потім ми поміняємося. Почали. Настала ніч, люди лягають спати, а добрі ельфи прилітають і заколисують їх». Діти-люди лежать на підлозі і сплять, діти-ельфи – підходять до кожного з них, ніжно гладять, тихо наспівують пісеньки, тріпають волосся і т.д.

Пташенята

Мета: розвиток невербальних засобів спілкування. Хід гри. «Педагог розповідає про те, як з’являються на світ пташенята, як вони пізнають сівт. Далі діти з дорослим озираються, і знайомляться «як пташенята» з предметами.

Хвилі

Мета: загальна комунікативна активізація, розвиток невербальних засобів спілкування. Хід гри**.** Дорослий збирає дітей навколо себе і каже: «У морі

зазвичай бувають невеликі хвилі, і так приємно, коли вони ласкаво омивають тебе. Давайте зараз перетворимося в морські хвилі, будемо рухатися, ніби ми хвилі, так само, як вони, шелестіти і дзюрчати, посміхатися, як хвилі, коли вони іскряться на сонці». Потім дорослий пропонує всім бажаючим по черзі скупатися в морі. То, хто купається стає в центрі, «хвилі» оточують його і, погладжуючи, тихенько дзюрчать.

Мурахи

Мета: розвиток невербальних засобів спілкування, комунікативної активності. Хід гри. Дорослий розсаджує дітей навколо себе і розказує про мурашники. Давайте сьогодні пограємо в мурах і візьмемо участь в їх святі. Мурашки вітають один одного, радіють приходу весни, діляться спогадами про те, що їм снилося всю зиму. Тільки ось розмовляти вони не вміють, тому вони спілкуються жестами». Дорослий разом з дітьми лягає на підлогу і спить, потім прокидається: протирає очі, озирається навкруги, потягується, погладжує сусідів, ходить по кімнаті і вітає кожну дитину, обнюхуючи її, потім починає танцювати з дітьми танець мурашок та ін.

Театр тіней

Мета: розвиток невербальних засобів спілкування, комунікативної активності. Хід гри. Дорослий розповідає про тінь кожної істоти. Давайте уявимо, що ми – наші тіні. Погуляємо по кімнаті, подивимося один на одного, спробуємо один з одним поспілкуватися, а потім разом побудуємо що-небудь з уявних кубиків. Але Водночас ми будемо намагатися робити це тихо-тихо, не видаючи жодного звуку.

Живі іграшки

Мета: розвиток невербальних засобів спілкування: експресивно мімічних та кінетичних, комунікативної активності. Хід гри. Зібравши дітей навколо себе на підлозі, дорослий розповідає казку про живих іграшок і пропонує кожному без слів показати різні іграшки. Діти вгадують по черзі.

Царівна-Несміяна

Мета: розвиток невербальних засобів спілкування, комунікативної активності, емпатії, спостережливості. Хід гри. Дорослий розповідає казку про Царівну-Несміяну і пропонує пограти в таку ж гру. Хтось із дітей буде царівною, яка весь час сумує і плаче.

Діти по черзі підходять до Царівни-Несміяни та намагаються втішити її і розсмішити. Царівна ж щосили буде намагатися не розсміятися. Виграє той, хто зможе викликати посмішку у царівни. Потім діти міняються ролями.

ІГРИ ТА ВПРАВИ ДО ІІ ЕТАПУ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ СИСТЕМИ

Переходи

Мета: розвиток спостережливості, вмінь взаємодіяти відповідно до мети, комунікативна активізація. Хід гри. Діти сидять у колі. Вихователь просить їх уважно подивитися один на одного: «У кожного з вас волосся відрізняються за кольором. Тепер поміняйтеся місцями так, щоб останнім праворуч сидів той, у кого найсвітліше волосся, поруч з ним – у кого трохи темніше волосся, а крайнім ліворуч – той, у кого найтемніше волосся.». Дорослий допомагає дітям, підходить до кожного з них, торкається до їх волосся, радиться з іншими, куди його посадити, і т.д. Таким же чином можна мінятися місцями за кольором очей – від найсвітліших до найчорніших.

Відлуння

Мета: розвиток спостережливості, комунікативної рефлексії, інтерактивних умінь узгоджувати дії з партнером, підлаштовуватись. Хід гри. Дорослий розповідає дітям про Відлуння, яке живе в горах або в великому порожньому приміщенні, побачити його не можна, а можна тільки почути: воно повторює все, навіть найдивніші, звуки. Після цього діти розбиваються на дві групи, одна з яких зображає мандрівників в горах, а інша – Відлуння, та розігрують звучання почергово.

Зіпсований телефон

Мета: розвиток уваги, інформаційно-комунікативних й інтерактивних умінь, стійкості комунікативного контакту. Хід гри. Гра для п'яти-шести чоловік. Діти сідають в одну лінію. Ведучий пошепки запитує першу дитину, як він провів вихідні дні, а після цього голосно говорить всім дітям: «Як цікаво розповів мені Саша про власні вихідні дні! Хочете дізнатися, що він робив і про що розповів? Тоді Саша пошепки, на вушко розповість про це своєму сусідові, а сусід теж пошепки, щоб ніхто інший не почув, розповість те ж саме своєму сусіду. І так ланцюжком ми все дізнаємося про те, що робив Саша».

Іноді діти спеціально, заради жарту, спотворюють зміст отриманої інформації, і тоді можна констатувати, що телефон абсолютно зіпсований і потребує ремонту. Потрібно вибрати майстра, який знайде поломку і зможе її усунути. Майстер ненасправді лагодить телефон, і після наступного кола всі оцінюють, чи став телефон працювати краще.

Де ми були, ми не скажемо, а що робили – покажемо

Мета: розвиток експресивно-мімічних комунікативних засобів, інтерактивних умінь узгоджувати дії з партнером, планування спільної діяльності. Хід гри. Діти розбиваються на невеликі групи (по 4-5 чоловік), і кожна група за допомогою дорослого продумує інсценування певної дії (наприклад: умивання, або малювання, або збирання ягід тощо). Діти повинні самі вибрати будь-який сюжет і домовитися, як будуть його показувати.

Після підготовки кожна група мовчки показує свою дію. Кожному показу передує відома фраза: «Де ми були, ми не скажемо, а що робили – покажемо». Глядачі уважно спостерігають за товаришами і відгадують, що вони роблять і де вони знаходяться. Після правильного вгадування актори стають глядачами і на сцену виходить наступна група.

Бабуся Меланія

Мета: розвиток спостережливості, експресивно-мімічних комунікативних засобів, комунікативної рефлексії, інтерактивних умінь діяти разом, узгоджувати дії з партнером. Хід гри. Це дуже весела хороводна гра, в якій один з дітей (ведучий) показує певний рух, а всі інші – його повторюють. У грі досягається не тільки узгодженість рухів, а й єдність у створенні образу і настрою. Діти разом з дорослим стають в коло, в середині якого перебуває дитина, яка зображає бабусю Меланію (на неї можна надіти хустинку або фартушок). Діти в колі разом з дорослим починають співати смішну пісеньку, супроводжуючи її виразними рухами.

Слова	**Рухи**
У Маланки, у бабусі Жили в маленькій хатинці Сім синів, Всі без брів.	*Діти рухаються по колу, тримаючись за руки.*
Ось з такими вухами, Ось з такими носами,	*Зупиняються і за допомогою жестів і міміки зображують те, про*

Ось з такими вусами, З такою головою, З такою бородою, Нічого не їли, Цілий день сиділи, На неї дивилися, Робили ось так ...	*що йдеться в тексті: закривають руками брови, роблять круглі очі, великий ніс і вуха, показують вуса та ін.* *Сідають навпочіпки.* *Повторюють за ведучим показаний смішний рух.*

Рухи можуть бути найрізноманітніші: можна зробити ріжки, пострибати і потанцювати, зробити руками довгий ніс, погрозити пальцем або в жарт заплакати. Вони можуть супроводжуватися звуками і вигуками, які передають настрій. Рух має повторитися кілька разів, щоб діти могли увійти в образ і отримати задоволення від гри.

Передай рух

Мета: розвиток експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних засобів, інтерактивних умінь діяти разом, узгоджувати дії з партнером. Хід гри. Діти стають в коло і закривають очі. Дорослий, перебуваючи в загальному колі, пропонує певний рух (наприклад: причісується, миє руки, ловить метелика і т.д.), потім будить свого сусіда і показує йому свій рух, той будить наступного і показує йому, і так – по колу, поки всі діти не прокинуться, і не дійде черга до останнього. Гра продовжується доти, поки всі бажаючі не загадають свій рух і не передадуть його по колу.

Передай настрій

Мета: розвиток емпатії, активності, експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних засобів, інтерактивних умінь діяти разом, узгоджувати дії з партнером. Хід гри. Правила гри ті ж, що і в попередній, тільки ведучий повинен придумати настрій (сумний, веселий, тужливий, здивований і т.д.). Коли діти передали його по колу, можна обговорити, який саме настрій було загадано. Потім ведучим стає будь-який бажаючий. Якщо хтось із дітей хоче побувати ведучим, але не знає, який настрій придумати, вихователь може допомогти йому, підійшовши і підказавши йому на вушко який-небудь настрій.

Тінь

Мета: розвиток експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних засобів, інтерактивних умінь діяти разом, узгоджувати дії з партнером. Хід гри.

Дорослий збирає дітей і пропонує їм згадати, як вони грали нещодавно в тінь: «Пам'ятайте, ми колись грали з вами в тінь? Але тоді кожен з нас був власною тінню. А сьогодні давайте побудемо тінями інших. Розділіться на пари (вихователь допомагає дітям розділитися на пари). Нехай один з вас буде людиною, а інший – його тінню.

Вибери партнера

Мета: розвиток комунікативної ініціативності та активності, спостережливості, експресивно-мімічних комунікативних засобів. Хід гри. Діти сидять у колі. Дорослий каже: «Зараз ви повинні будете розділитися на пари. Кожен з вас мовчки повинен вибрати собі партнера, але так, щоб інші цього не помітили. Спробуйте домовитися з тим, кого ви вибрали очима. Все домовились? Зараз ми з'ясуємо, хто не зумів домовитися. На рахунок три треба підбігти до свого партнера і взяти його за руку». Якщо з першого разу не виходить, слід повторити вправу кілька разів, вихователь при цьому повинен стежити за тим, щоб діти мінялися парами.

Капітан

Мета: розвиток умінь планувати діяльність, відповідальності, сприяє згуртуванню групи. Хід гри. «Давайте зараз пограємо в капітанів. Капітаном буде кожен з вас, хто захоче, по черзі. Завдання капітана – перевезти якомога більше пасажирів на власному кораблі (корабель – зсунуті спинками один до одного два стільці). Капітан буде по одному підводити до «кораблю» пасажирів і розміщувати їх так, щоб ніхто з них не торкався ногами землі, та ні в якому разі не впав. Коли залишиться місце тільки для однієї людини, капітан сам займає його і кричить: «Вперед!». Я засікаю час і протягом однієї хвилини жоден з пасажирів не повинен впасти за борт, тобто торкнутися підлоги ногами або руками. Після цього капітан запам'ятовує, скільки пасажирів йому вдалося перевезти і займає місце серед пасажирів».

У цій грі ведучому потрібно перебувати біля стільців та страхувати дітей. На початку гри він може трохи допомагати капітанові розміщувати дітей на стільцях.

Розмова крізь скло

Мета: розвиток комунікативної ініціативності та активності, спостережливості, експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних засобів. Хід гри. Дорослий допомагає дітям розбитися на пари, а потім каже: «Уявіть, що один з вас знаходиться в великому магазині, а інший – чекає на нього на вулиці. Але ви забули домовитися про те, що потрібно купити, а вихід – в іншому кінці магазину. Спробуйте домовитися про покупки крізь скло вітрини». Вихователь стежить за ходом гри, допомагає парам, у яких щось не виходить. Потім можна помінятися ролями.

Знайди свого брата або сестру

Мета: розвиток спостережливості, комунікативної ініціативності та активності. Хід гри. Зібравши дітей навколо себе, вихователь каже: «Ви знаєте про те, що всі звірі народжуються сліпими? І тільки через кілька днів вони відкривають очі. Давайте пограємо в сліпих звірят.

Хто сказав?

Мета: розвиток слухової уваги, спостережливості, комунікативної активності. Хід гри. Вибирається ведучий, який сідає спиною до групи. Потім один із учасників, на якого показав вихователь, вимовляє: «Ти мій голос не впізнаєш, хто сказав – не вгадаєш». Ведучий повинен дізнатися за голосом, хто з дітей вимовив цю фразу. Наступним ведучим стає дитина, голос якої вгадали. Гра продовжується до тих пір, поки кожна дитина не спробує себе в ролі ведучого.

Радіо

Мета: розвиток уваги та спостережливості, інформаційно-комунікативних умінь, емпатії. Хід гри. Діти сидять у колі. Вихователь сідає спиною до групи і оголошує: «Увага, увага! Загубилася дівчинка (докладно описує когось із групи: колір волосся, очей, зріст, сережки, якісь характерні деталі одягу). Нехай вона підійде до диктора». Діти слухають і дивляться один на одного. Вони повинні визначити, про кого йде мова, і назвати ім'я цієї дитини. У ролі диктора радіо може побувати кожен бажаючий.

Магазин дзеркал

Мета: розвиток спостережливості, комунікативної рефлексії, експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних засобів, інтерактивних умінь

погоджувати дії з іншим. Хід гри. Дорослий збирає дітей навколо себе і каже: «Давайте уявимо, що в нашому лісі відкрився магазин дзеркал. Нехай ті, хто сидить від мене праворуч – будуть дзеркалами, а ті, хто ліворуч – звірятами. А потім ми поміняємося». Діти-дзеркала стають в ряд, звірятка підбігають до них, кривляються, дуріють.

Неслухняне дзеркало

Мета: розвиток спостережливості, комунікативної рефлексії, експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних засобів, інтерактивних умінь погоджувати дії з іншим. Хід гри. Зібравши дітей, вихователь каже: «Ви уявляєте, прокидаєтеся ви вранці, заходите у ванну, дивитесь у дзеркало, а воно повторює всі ваші рухи навпаки: ви піднімаєте руку, а воно опускає, ви повертаєте голову ліворуч, а воно – праворуч, ви закриваєте одне око, а воно – інше. Давайте пограємо в такі дзеркала. Поділіться на пари».

Заборонений рух

Мета: розвиток уваги та спостережливості, саморегуляції, комунікативної рефлексії, експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних засобів, інтерактивних умінь погоджувати дії з іншим. Хід гри. Діти сидять півколом. Вихователь стоїть у центрі і говорить: «Слідкуйте за моїми руками. Ви повинні в точності повторювати всі мої рухи, крім одного: руки вниз. Як тільки мої руки будуть опускатися вниз, ви повинні підняти власні вгору. А всі інші мої рухи повторюйте за мною. Дорослий робить різні рухи руками, періодично опускаючи їх вниз, і стежить за тим, щоб діти в точності виконували інструкцію.

З насіння - у дерево

Мета: розвиток спостережливості, комунікативної рефлексії, експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних засобів. Хід гри. Діти стоять у колі. Дорослий – в центрі і пропонує дітям перетворитися в маленьке зморщене насіннячко (стиснутися в грудочку на підлозі, сховати голову і закрити її руками). Дорослий (садівник) дуже дбайливо ставиться до насіння, поливає його (гладить по голові і тілу), доглядає за ним. З теплим весняним сонечком насіннячко починає повільно зростати (діти-насіння повільно піднімаються). У нього розкриваються листочки (руки піднімаються), зростає стеблинка

(витягується тіло), з'являються гілочки з бутонами (руки в сторони, пальці стиснуті). Настає радісний момент і бутони лопаються (різко розтискаються кулачки), і паросток перетворюється в чарівну сильну квітку. Вихователь ходить між дітьми, показує їм рухи.

Що змінилося?

Мета: розвиток уваги і спостережливості, необхідних для ефективного спілкування. Хід гри: Кожна дитина по черзі стає ведучим. Ведучий виходить із кімнати. За цей час проводиться кілька змін в одязі, зачісці дітей, можна пересісти на інше місце (але не більше двох-трьох змін; всі зроблені зміни повинні бути помітними). Завдання ведучого помітити зміни, що відбулися.

Мій настрій

Мета: розвиток саморефлексії, інформаційно – комунікативних умінь описувати власний настрій, розпізнавати настрій інших, стимулювання емпатії.

Хід гри: Дітям пропонується розповісти іншим про свій настрій: його можна намалювати, можна порівняти з будь-яким кольором, твариною, фізичним станом, показати його у русі. Все залежить від фантазії і бажання дитини.

Кольори емоцій

Мета: розвиток уяви, експресивно-мімічних та предметно-дійових комунікативних засобів. Хід гри: Вибирається ведучий, за сигналом він закриває очі, а решта учасників задумують між собою один з основних кольорів. Коли ведучий відкриє очі, всі учасники своєю поведінкою, передусім емоційно, намагаються зобразити цей колір, не називаючи, а ведучий повинен його відгадати. Можна розділитися на дві команди, при цьому одна команда буде зображувати колір (по черзі або одночасно), а інша – відгадувати.

Збери піктограму

Мета: розвиток перцептивних умінь диференціювати різні емоційні стани за мімічними проявами. Хід гри: Кожній дитині дається піктограма певного емоційного стану, розрізана на декілька частин. Завдання учасників – якомога швидше і правильно зібрати піктограму. Як варіант, можна самому пантомімікою зобразити цей стан.

Подарунок другу

Мета: розвиток експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних

засобів, інтерактивних умінь, комунікативної рефлексії. Хід гри: Одна дитина стає «іменинником», інші дарують їй «подарунки», передаючи рухами і мімікою своє ставлення до «іменинника».

Снігова королева

Мета: розвиток перцептивних комунікативних умінь «розгледіти» позитивні якості в людях, емпатії, нормалізація самооцінки. Хід гри. Дітям пропонується «надіти чарівні окуляри». Інструкція: «Сьогодні ми будемо по черзі надягати чарівні окуляри. А чарівні вони тому, що дозволяють побачити найкраще, що є в кожному з нас, навіть те, чого ми зазвичай не помічаємо. Уявіть, що ви уважно дивіться крізь чарівні окуляри на всіх присутніх, і намагаєтеся побачити якомога більше хорошого в кожному ». Діти повинні розповісти про ті якості, які вони помітили в інших після того як «наділи» чарівні окуляри.

Руки знайомляться, руки сваряться, руки миряться

Мета: розвиток умінь співвідносити людину і її тактильний образ, зняття тілесних бар'єрів; розвиток інформаційно-комунікативних умінь висловлювати власні почуття і розуміти почуття іншої людини через дотик.

Хід гри: виконується в парах, з закритими очима, діти сидять навпроти один одного на відстані витягнутої руки. Дорослий дає завдання (кожне завдання виконується 2-3 хвилини), наприклад: закрийте очі, простягніть назустріч один одному руки, познайомтеся одними руками. Постарайтеся трохи краще дізнатися свого сусіда. Опустіть руки. Далі – обговорення, як проходило виконання вправи, які почуття виникали в ході вправи, що сподобалося більше?

Емоції героїв

Мета: розвиток емпатії, перцептивних умінь оцінити ситуацію і поведінку оточуючих. Хід гри: Дорослий читає дітям казку. Дитині заздалегідь видаються маленькі картки з символічними зображеннями різних емоційних станів. У процесі читання дитина викладає на стіл кілька карток, які, на її погляд, відображають емоційний стан героя в різних ситуаціях. Після закінчення читання кожна дитина пояснює, в якій ситуації і чому їй здається, що герой був веселим, сумним тощо.

У цю гру краще грати або індивідуально або в малій підгрупі. Текст казки повинен бути невеликий і відповідати об`єму уваги і пам`яті дітей певної

вікової групи.

Етюд на різні позиції в спілкуванні

Мета: відчуття різних позицій в спілкуванні. Хід гри: Діти розбиваються на пари. Спілкування в парах проходить у режимі діалогу. Для спілкування пропонуються цікаві та актуальні для дітей теми: «Моя улюблена тварина», «Мій найрадісніший день минулого місяця» та ін. Спочатку ситуація спілкування організовується, коли обидві дитини сидять обличчям одна до одної, потім одна дитина сидить на стільці, а інша стоїть біля свого стільця (діти міняються місцями), потім партнери, сидячи на стільці спиною один до одного, продовжують розмову. По завершенню гри, у дітей запитують про враження, настрій, що виник в процесі спілкування: як більше сподобалося спілкуватися, чому?

Інтонація

Мета: розвиток перцептивних умінь та емпатії, диференціювання слухового сприйняття. Хід гри: Ведучий вводить поняття інтонації. Потім дітям пропонується по черзі повторити з різними почуттями, з різною інтонацією різні фрази (злобно, радісно, задумливо, з образою). Як варіант, можна інтонаційно програти і обговорити діалог казкових героїв.

ІГРИ ТА ВПРАВИ ДО ІІІ ЕТАПУ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ СИСТЕМИ

Сороконіжка

Мета: розвиток інтерактивних умінь узгоджувати дії з іншим, підлаштовуватись під партнерів. Хід гри. Вихователь розсаджує дітей на підлозі і говорить: «Уявляєте, як складно жити Сороконіжці, адже у неї цілих 40 ніжок! Завжди є небезпека заплутатися. Давайте пограємо в Сороконіжку. Встаньте один за одним на коліна і покладіть руки на плечі сусіда. Готово? Тоді починаємо рухатися вперед. Спочатку повільно, щоб не заплутатися. А тепер – трохи швидше».

Ліпимо скульптури

Мета: розвиток інтерактивних умінь узгоджувати дії з іншим, домовлятись з комунікативним партнером. Хід гри. Вихователь допомагає дітям розділитися на пари, а потім каже: «Нехай один із вас буде скульптором, а інший – глиною. Глина – дуже м'який і слухняний матеріал». Кожній парі дають

фотографії із зображенням людей в різних позах. Дорослий просить уважно подивитися на фотографію і спробувати виліпити зі свого партнера точно таку ж статую. Водночас не дозволяється розмовляти, адже глина не знає людської мови і не може розуміти людей.

Складові фігури

Мета: розвиток інтерактивних умінь узгоджувати дії з іншим, підлаштовуватись під партнерів, домовлятись з ними. Хід гри. Вихователь пропонує діятм зобразити слона. Вибираються діти, кожен з яких буде зображувати частину тіла слона. Вихователь допомагає дітям розташуватися на підлозі в правильному порядку. Попереду – хобот, за ним – голова, з боків – вуха і т.д. Коли слон складений, вихователь пропонує йому пройтися по кімнаті: кожна частина повинна дотримуватися відповідного порядку рухів. В якості такої фігури можуть бути будь-які тварини (дракон, собака та ін.).

Живі картини

Мета: розвиток ініціативності й комунікативної активності, інтерактивних умінь узгоджувати дії з іншим, підлаштовуватись під партнерів.

Хід гри. Вихователь ділить групу на кілька підгруп. У кожній підгрупі дорослий призначає художника, якому дає репродукцію будь-якої сюжетної картини і просить нікому її не показувати. Завдання художника – мовчки розташувати дітей відповідно до картини і показати кожному з них, яку позу він повинен прийняти. Коли картини готові, художники показують репродукції іншим учасникам підгруп. Вихователь стежить за ходом гри і допомагає дітям, які зіткнулися з труднощами.

Працюємо разом

Мета: розвиток спостережливості, емпатії, перцептивних умінь інтерпретувати поведінку та інтерактивних умінь узгоджувати дії з іншим, домовлятись. Хід гри. Дорослий ділить групу на підгрупи по чотири людини. Кожній з підгруп він дає завдання: вимити посуд, приготувати суп, посадити дерево тощо. Потім він допомагає дітям розподілити обов'язки. Після цього протягом п'яти хвилин кожна група репетирує виконання свого завдання і по черзі показує його іншим дітям.

Сліпий і поводир

Мета: розвиток емпатії, відповідальності, відкритості до комунікативної взаємодії; інтерактивних умінь підлаштовуватись під комунікативного партнера, діяти разом. Хід гри. Дорослий допомагає дітям розділитися на пари. Одному з дітей дорослий зав'язує хусткою очі, він – сліпий, його партнер – поводир. Поводир повинен провести сліпого через різні перешкоди, які заздалегідь створені дорослим зі стільців, столів, коробок тощо.

Продовж рух

Мета: розвиток спостережливості, комунікативної рефлексії; перцептивних та інтерактивних умінь підлаштовуватись під комунікативного партнера, діяти разом. Хід гри. Діти стоять у колі. Дорослий пропонує одному з них бути ведучим. «Зараз ведучий почне робити який-небудь рух. Коли я плесну у долоні – він завмре, а його сусід підхопить і продовжить цей рух. І так – по колу». Дорослий пропонує ведучому виконати будь-який рух (підняти руки, сісти навпочіпки, повернутися навколо себе і т.д.). Після плеску у долоні ведучий повинен завмерти, а його сусід продовжити цей рух.

Божа корівка (сонечко)

Мета: розвиток творчості, відкритості до комунікативної взаємодії; інтерактивних умінь взаємодіяти відповідно до правил. Хід гри. Дорослий збирає дітей і пропонує уявити, що вони впіймали сонечко. Але це не просте сонечко, а чарівне. Кожен раз, коли його передають іншому, воно збільшується в розмірах у два рази. Так що коли ми передамо її по колу, воно вже буде ось таке велике. Сонечко передається по колу, дорослий весь час нагадує дітям про те, що воно збільшується. Після того як сонечко потрапляє в руки останній дитині, вихователь дивується, як виросло сонечко в руках дітей, підходить разом з ними до вікна і випускає сонечко на вулицю.

Годинник

Мета: розвиток спостережливості, відповідальності, відкритості до комунікативної взаємодії; інтерактивних умінь узгоджувати дії з партнером. Хід гри. Кілька циферблатів малюють на асфальті або на підлозі. Дорослий ділить групу на підгрупи по чотири людини, потім каже: «Всі ви знаєте, що таке годинник і часто ними користуєтеся, не замислюючись, як він працює. А адже це – цілий світ. Крім зозулі в ньому живуть маленькі чоловічки, які рухають

стрілки. Найменший та найшвидший рухає секундну стрілку, інший, що побільше і повільніше, – хвилинну, а найбільший і повільний управляє годинниковою стрілкою. Давайте пограємо в годинник. Розподіліть між собою ролі, нехай хтось буде стрілками, а хтось – зозулею. Потім у вас буде можливість помінятися ролями. Пам'ятайте, що хвилинна стрілка може зробити один крок лише після того, як секундна пробігла цілий круг. Годинникова стрілка рухається дуже повільно, а зозуля може кувати тільки тоді, коли хвилинна стрілка досягне цифри 12». Гра закінчується тоді, коли годинникова стрілка підійде до своєї цифри і прокує зозуля.

Заводна іграшка

Мета: розвиток емпатії, спостережливості, комунікативної рефлексії; інтерактивних умінь підлаштовуватись під комунікативного партнера, діяти разом. Хід гри. Дорослий просить дітей розподілитися на пари: «Нехай один з вас буде заводною іграшкою, а інший – її господарем. Потім ви поміняєтеся ролями. У кожного господаря буде пульт управління, яким він може керувати. Іграшки будуть рухатися по кімнаті і стежити за рухами свого господаря, а господар повинен буде ними керувати, стежачи за тим, щоб його іграшка не зіткнулася з іншими.

Змійка

Мета: розвиток взаємодопомоги, відкритості до комунікативної взаємодії; інтерактивних умінь підлаштовуватись під комунікативного партнера, діяти разом. Хід гри. Діти стоять один за одним. Дорослий пропонує їм пограти в змійку: «Я буду головою, а ви – тулубом. У нас на шляху буде багато перешкод. Уважно стежте за мною і в точності повторюйте мої рухи. Коли я буду обходити перешкоди, обходьте їх точно за мною, коли я буду перестрибувати через ями, нехай кожен з вас, коли доповзе до неї, перестрибне так само, як я. Чи готові? Тоді поповзли». Коли діти засвоїли хід виконання вправи, вихователь переходить в хвіст змійки, а дитина, яка була за ним, стає наступним ведучим. Потім за командою педагога його змінює новий ведучий і так – доти, поки всі діти по черзі не побувають у ролі ведучого.

Сіамські близнюки

Мета: розвиток емпатії, гуманістичної спрямованості; інтерактивних умінь підлаштовуватись під комунікативного партнера, діяти разом. Хід гри. Дорослий збирає дітей навколо себе і каже: «В одній країні жив – був Злий чарівник, улюбленим заняттям якого було всіх сварити. Але люди в цій країні були дуже дружними. І тоді він розлютився і вирішив їх зачарувати. Він поєднав кожну людину з її другом так, що вони перетворювалися в одне ціле. Вони приростали один до одного пліч-о-пліч і у них на двох було всього дві руки, дві ноги і т.д. Давайте пограємо в таких зачарованих друзів. Якщо дітям подобається гра, можна запропонувати їм разом вмитися, зачесатися, зробити зарядку тощо.

Терези

Мета: розвиток комунікативної активності, рефлексії; інтерактивних умінь підлаштовуватись під комунікативного партнера, діяти разом. Хід гри. «Давайте пограємо з вами в терези, – говорить педагог. Розділіться на трійки. Нехай один з вас буде продавцем, а двоє – двома чашами терезів. Потім ви поміняєтеся ролями. Продавець кладе що-небудь на першу чашу терезів, вона прогинається від тяжкості товару, а інша чаша (дитина присідає) на стільки ж піднімається. Всі зрозуміли? Тоді давайте спробуємо». Спочатку вихователь вибирає двох дітей, кладе на одного з них товар і показує, що повинна робити кожна дитина. Потім діти грають самостійно. Дорослий стежить за грою і допомагає тим, хто потребує допомоги.

Перетягування канату

Мета: розвиток комунікативної активності, ініціативності, рефлексії; інтерактивних умінь підлаштовуватись під комунікативного партнера, діяти разом. Хід гри. Дорослий пропонує дітям розбитися на пари, взяти в руки уявний канат і намагатися перетягнути партнера, зрушити його з місця. Спочатку вихователь показує дітям, як треба грати, вставши в пару з однією дитиною, потім діти грають самостійно.

Піаніно

Мета: розвиток комунікативної активності, рефлексії; інтерактивних умінь узгоджувати дії з партнером, діяти разом. Хід гри. Дорослий ділить дітей на дві підгрупи по вісім чоловік. Кожен з семи чоловік - нота (до, ре, мі, фа ...).

Одна людина – піаніст. Коли піаніст називає ноту, дитина, чию ноту він назвав, повинна сісти навпочіпки. Спочатку піаніст грає гами, а потім називає ноти в довільному порядку, потім діти міняються ролями, і піаністом стає інша дитина. Дорослий стежить за ходом гри, допомагає дітям розібратися, якщо їм що-небудь незрозуміло. Точність проспівування нот в даній грі не має значення.

Маріонетки

Мета: розвиток комунікативної активності, рефлексії; інтерактивних умінь узгоджувати дії з партнером, діяти разом. Хід гри. Дорослий збирає дітей навколо себе і показує їм маріонетку. Вихователь ділить групу на кілька підгруп. У кожній підгрупі вибирається дитина-маріонетка. До її рук та ніг дорослий прив'язує не надто товсті нитки і віддає їх іншим учасникам підгрупи. «Пам'ятайте, що маріонетки дуже слухняні і слухаються кожного руху людини. Відрепетируйте в власних групах і звикніть діяти узгоджено». Вихователь підходить до кожної групи і дивиться, чи правильно вони діють. Потім вихователь пропонує лялькам-маріонеткам, яких рухають інші діти, зустрітися, погуляти, взявшись за руки, потім зробити зарядку тощо.

Надувна лялька

Мета: розвиток комунікативної активності, рефлексії; інтерактивних умінь узгоджувати дії з партнером, діяти разом. Хід гри. Дорослий ділить дітей на пари. Одна дитина – надувна лялька, з якої вийшло повітря, вона лежить на підлозі в розслабленій позиції (зігнуті коліна, руки, голова опущена). Інша дитина – накачує ляльку повітрям за допомогою насоса: ритмічно нахиляється вперед, на видих вимовляє: «С-с-с». Лялька повільно наповнюється повітрям, розпрямляється, стає твердою - вона надута. Потім ляльку здувають, несильно натиснувши їй на живіт, повітря поступово виходить з неї зі звуком «с-с-с», вона знову здувається і падає на підлогу. Потім діти міняються ролями.

Клейовий дощик

Мета: розвиток почуття належності до колективу, зняття емоційної та фізичної напруги, навчання узгодженості власних рухів з оточуючими. Хід гри: Діти встають в одну лінію, ставлять руки на пояс один одному і таким ось «паровозиком» (склеїлися дощовими крапельками) починають рух. На шляху їм зустрічаються різні перешкоди; необхідно переступити через коробки, пройти

по імпровізованому мосту, оминути великі валуни, проповзти під стільцем тощо.

Чарівні зарості

Мета: зняття тілесних бар'єрів, розвиток вміння досягати своєї мети ефективними комунікативними засобами. Хід гри: Кожен учасник (по черзі) намагається проникнути в центр кола, утвореного тісно притиснутими один до одного «чарівними водоростями» – всіма іншими учасниками. Водорості розуміють людську мову і відчувають дотики, вони можуть розслабитися і пропустити учасника в центр кола, а можуть і не пропустити його, якщо їх погано «просять».

Потім слід обговорення: коли водорості розступалися, а коли ні, від чого.

На містку

Мета: розвиток спритності, здатності прогнозувати комунікативну ситуацію, інтерактивних умінь співвідносити власні дії з партнером для досягнення спільної мети.

Хід гри: Перед початком гри створюється уявна ситуація. Дорослий розділяє дітей на дві групи, розводить їх в різні боки і пропонує уявити, що вони знаходяться по різні боки гірської ущелини, але їм потрібно обов'язково перейти на іншу сторону тоненьким місточком. Учасники розбиваються на пари і обережно рухаються по містку назустріч один одному. Той, хто заступив за межу, вибуває з гри (падає в прірву). Успішне виконання завдання можливо лише в тому випадку, якщо хтось з пари поступиться дорогою своєму партнерові і пропустить його вперед.

Недоторка

Мета: сприяти підвищенню самооцінки дитини, розвитку емпатії, гуманістичної спрямованості. Хід гри: Дорослий разом з дітьми протягом декількох занять малюють картки з піктограмами (або використовуються готові набори з попереднім ознайомленням зі змістом кожної). Необхідно пояснити дітям, що означає кожна піктограма. Під час обговорення дорослий цікавиться: чи приємно отримувати такі картки і що приємніше – дарувати хороші слова іншим або отримувати їх самому. Тоді ведучий звертає їх увагу на тих дітей, яким або зовсім не дісталося карток, або дуже мало. Найчастіше при повторному проведенні гри «зневажених» дітей не залишається.

Зміни іграшку.

Мета: розвиток інтерактивних умінь взаємодіяти з оточуючими за допомогою невербальних засобів спілкування. Хід гри: Всі діти стають в коло, кожен тримає в руках певну іграшку. Ведучий стоїть спиною до граючих і голосно рахує до десяти. За цей час гравці міняються предметами. Всі дії виконуватися мовчки. Обмінюватися двічі однією іграшкою забороняється. Ведучий входить в коло, його завдання - вгадати, хто з ким помінявся іграшками.

ІГРИ ТА ВПРАВИ ДО IV ЕТАПУ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ СИСТЕМИ

Назвися за допомогою ляльки

Мета: зняття напруги, нормалізація самооцінки, розвиток інформаційно-комунікативних умінь, самопрезентації, комунікативної ініціативності. Матеріал: дві ляльки різної статі, бажано в ріст дитини, або ляльки-рукавички. Хід гри: Дитині пропонують представитися за допомогою ляльки і розповісти про себе. Ведучий та діти можуть задавати питання, уточнювати.

Опиши друга

Мета: розвиток спостережливості, інформаційно-комунікативних монологічних умінь описувати зовнішні деталі. Хід гри: вправа виконується в парах (одночасно всіма учасниками). Діти стоять спиною один до одного і по черзі описують зачіску, одяг і обличчя свого партнера. Потім опис порівнюється з оригіналом і робиться висновок про те, наскільки дитина точно описала свого партнера.

Злий дракон

Мета: розвиток гуманістичної спрямованості, почуття групової належності, емпатії, інтерактивних умінь взаємодіяти з групою. Хід гри. Для цієї гри необхідно принести в групу кілька великих картонних або дерев'яних коробок, в які могли б поміститися дві-три дитини. На початку гри вихователь пропонує дітям стати гномами, що живуть в маленьких будиночка, а потім роповідає історіє про злого дракона, який нападає на містечка гномів і не любить ласкавих і добрих слів. Педагог ходить між будинками, зображуючи дракона, страхітливо виє, загрожує, зупиняючись у кожного будиночка і заглядаючи всередину, і, переконавшись, що діти всередині будиночка

підтримують і втішають один одного, переходить до наступного.

Шторм

Мета: розвиток гуманістичної спрямованості, почуття групової належності, емпатії, інтерактивних умінь взаємодіяти з групою.

Хід гри. Для гри необхідний великий шматок тканини, щоб їм можна було накрити дітей. Дорослий збирає дітей навколо себе і пропонує стати хвилями в морі. Він разом з дітьми забирається під шматок тканини, стрибає, шипить, гуде, махає руками.

Мишенята в мишоловці

Мета: розвиток почуття групової належності, емпатії, інтерактивних умінь взаємодіяти з групою, погоджувати дії з іншими.

Хід гри. Для гри потрібні мішки з тканини, щоб, зібравшись в них, діти могли пересуватися по кімнаті. Дорослий повідомляє дітям про те, що вони будуть сьогодні грати в мишенят. Він разом з дітьми обіймає інших мишенят, радісно пищить, допомагає дітям, взявшись за руки, створити коло, танцює з ними.

Хто смішніше засміється

Мета: сприяти створенню позитивного настрою в групі, почуття групової належності, емпатії, експресивно-мімічних комунікативних засобів.

Хід гри. Вихователь розсаджує дітей навколо себе і розповідає про Короля – Сміха та його дружину Королеву – Реготуху, які віткли і загубилися. але вони можуть повернутись в рідне місто, Якщо почують сміх.Вихователь починає заразливо сміятися, підходить до кожної дитини, сміється разом з ним, кличе інших дітей.

Діти які заблукали

Мета: розвиток умінь діяти за інструкцією, емпатії, експресивно-мімічних комунікативних засобів.

Хід гри. Дорослий збирає дітей і пропонує їм пройтися по лісу, супроводжуючи прогулянку мовленням та інструкціями.

Шпигуни

Мета: розвиток спостережливості, гнучкості та креативності, комунікативної ініціативності, інтерактивних умінь, емпатії, експресивно-мімічних комунікативних засобів.

Хід гри. Для гри необхідні картонні або дерев'яні коробки. Дорослий ділить групу на кілька підгруп по дві-три людини. Попередньо дорослий ховає в різних місцях кімнати телеграми з шифруванням. Діти розігрують завдання, щоб опоненти не помітили їх.

Дві країни

Мета: розвиток емпатії, експресивно-мімічних комунікативних засобів.

Хід гри. Дорослий розподіляє всіх дітей на дві підгрупи і розповідає їм казку про сусідні держави, одну з яких населяли веселі мешканці, а іншу – сумні . Діти зображують мешканців. Завдання для веселих – розсмішити сумних.

Обійми

Мета: розвиток емпатії, почуття належності до групи, експресивно-мімічних комунікативних засобів та інтерактивних умінь узгоджувати дії з іншими. Хід гри. На підлозі позначається невелике коло таким чином, що вся група може поміститися в ньому, тільки міцно притулившись одне до одного. Дорослий каже: «Ви – скелелази, які з великими труднощами забралися на вершину найвищої гори в світі. Тепер вам потрібно відпочити. У скелелазів є така традиція: коли вони досягають вершини, вони стоять на ній і співають пісеньку: *Ми – скелелази до верху дійшли, вітру прокази нам не страшні*». Діти стають в коло, обійнявши один одного, і співають пісеньку скелелазів.

Актори

Мета: розвиток спостережливості, емпатії, експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних засобів. Хід гри. Діти стоять у колі. «Ви всі – актори, а я – глядач. Я буду говорити, кого ви повинні зобразити.» Дорослий словесно характеризує різних герів, а діти демонструють їхні стани.

Дискотека зайчиків

Мета: створення позитивного настрою в групі, розвиток емпатії, експресивно-мімічних та предметно-дійових комунікативних засобів. Хід гри. Звучить ритмічна, весела музика. «Всі ви – зайчики-стрибунці. У вас сьогодні велике свято: ви перехитрили вовка і втекли від нього. Тепер ви зібралися на галявині і святкуєте визволення від злого вовка». Зайчики разом з вихователем високо підстрибують під музику, згинають вушка (махають долонями біля своєї

голови), весело скачуть по полю, сміються, пищать.

Заблукали каченята

Мета: розвиток спостережливості, емпатії, експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних засобів. Хід гри. Дорослий збирає дітей навколо себе і пропонує пограти в каченят, які заблукали в лісі, мусили в ньому заночувати та дуже злякались, а зранку знайшли дорогу додому.

Курка з курчатами

Мета: розвиток спостережливості, емпатії, експресивно-мімічних та кінетичних комунікативних засобів. Хід гри. У грі беруть участь мама – курка, маленькі курчата і хижий коршун (шуліка), який за ними полює (цю роль виконує дорослий-ведучий). Дорослий описує різні ситуації з їньою участю, а діти зображають їх.

Старенька бабуся

Мета: розвиток гуманістичної спрямованості, емпатії, інтерактивних (погоджувати дії з іншими) та перцептивних комунікативних умінь розуміти емоційні стани навколишніх. Хід гри. Дорослий ділить дітей на пари. Кожна пара складається з бабусі (дідуся) і онуки (онука). Бабусі й дідусі дуже старенькі, вони нічого не бачать і не чують. Але їх обов'язково потрібно привести до лікаря, а для цього потрібно перейти через вулицю з дуже сильним рухом. Онуки і онучки повинні перевести їх через дорогу так, щоб їх не збила машина.

Капелюх чарівника

Мета: розвиток спостережливості, емпатії, перцептивних комунікативних умінь. Хід гри. Для гри необхідні різнокольорові картки і капелюх. Вихователь роздає дітям по три різнокольорові картки, садить їх навколо себе і каже: «На світі живе добрий чарівник, який лікує хворих дітей. Він прилітає до хворого, надягає йому на голову свій чарівний капелюх, і дитина миттєво одужує. Кожен з вас повинен в чомусь обов'язково допомогти іншому (поділитися своєю іграшкою, сказати добрі слова, допомогти змайструвати щось та ін.) І тільки після цього покласти свою картку, інакше капелюх не буде більше лікувати дітей».

Гноми

Мета: розвиток гуманістичної спрямованості, емпатії, інформаційно-

комунікативних умінь та перцептивних комунікативних умінь розуміти емоційні стани навколишніх, інтерактивних умінь погоджувати дії з іншими.

Хід гри. Для гри потрібні дзвіночки (або брязкальця) за кількістю учасників. Один дзвіночок повинен бути зіпсований (не дзвеніти). Дорослий пропонує дітям пограти у гномиків. У кожного з гномів є чарівний дзвіночок, і коли він дзвенить, гномик набуває чарівної сили – він може загадати будь-яке бажання, і воно коли-небудь здійсниться. Діти отримують дзвіночки. «Давайте послухаємо, як дзвенять ваші дзвіночки! Кожен з вас по черзі буде дзвеніти і загадувати своє бажання, а ми будемо слухати». Діти по колу дзвенять власними дзвіночками.

Заблукала дитина

Мета: розвиток комунікативної активності, емпатії, експресивно-мімічних та предметно-дійових комунікативних засобів.

Хід гри. Дорослий збирає дітей навколо себе і пропонує пограти в звірів в лісі. Хтось буде звіром, а хтось – дитиною у лісі, яка заблукала. Далі – за інструкцією дорослого, звірі втішають дитину та допомагають їй.

День помічника

Мета: розвиток гуманістичної спрямованості, емпатії, взаємодопомоги, інтерактивних (погоджувати дії з іншими) та інформаційно-комунікативних діалогічних умінь. Хід гри. Дорослий збирає з ранку всю групу і каже: «Сьогодні у нас з вами незвичайний день. Ми будемо допомагати один одному, але так, щоб це не було помітно. Зараз я підійду до кожного з вас і скажу, кому він буде сьогодні намагатися допомогти в усьому. Не кажіть про це більше нікому. Увечері ми з вами знову зберемося разом, і ви спробуєте здогадатися, хто ж вам сьогодні допомагав, і подякуєте йому». Протягом дня дорослий нагадує дітям про завдання. Увечері вихователь знову збирає групу і просить кожну дитину по черзі розповісти про те, як і хто допомагав їй.

Заверши малюнки

Мета: розвиток гуманістичної спрямованості, емпатії, уваги та спостережливості, інтерактивних умінь узгоджувати дії з іншими, інформаційно-комунікативних – домовлятись і висловлювати власну позицію, перцептивних комунікативних умінь розуміти емоційні стани навколишніх.

Хід гри. Діти сидять у колі. У кожного – набір фломастерів чи олівців і листок паперу. Вихователь пропонує малювати свою картинку та припинити, коли почують звуковий сигнал, а потім передати дитині ліворуч. Після того як картинки обійшли повне коло і повернулися до власних початкових авторів, можна обговорити, що в результаті вийшло і хто з дітей що намалював на кожному спільному малюнку. Таке ж завдання можна організувати на матеріалі ліплення або аплікації.

Рукавички

Мета: розвиток організаторських здібностей, емпатії, уваги та спостережливості, інтерактивних умінь планувати, узгоджувати дії з партнером, ініціювати та погоджуватись, доводити діяльність до результату.

Хід гри. Для гри потрібні вирізані з паперу рукавички з різним не зафарбованим візерунком. Кількість пар рукавичок повинна відповідати кількості пар учасників гри. Кожній дитині дається вирізана з паперу рукавичка і пропонується знайти свою пару, а далі – розфарбувати однаково рукавички.

Вгадай-ка

Мета: розвиток гуманістичної спрямованості, емпатії, уваги та спостережливості, інтерактивних умінь планувати, узгоджувати дії з партнером, ініціювати та погоджуватись, доводити діяльність до результату.

Хід гри. Діти розбиваються на пари або трійки. «Зараз ми з вами пограємо в гру «Вгадай-ка», – каже педагог, – ви домовитеся між собою, який малюнок викласти на дощечці. Щоб ніхто не почув, треба посунутися один до одного якомога ближче, обійняти за плечі, нахилитися і говорити пошепки. Потім ви всі разом викладаєте свій спільний малюнок, а коли він буде готовий, інші спробують вгадати, що ви зобразили». Діти домовляються один з одним про сюжет малюнка, викладають його. Після цього вся група повинна відгадати, який малюнок задумали діти. Подібне завдання того ж типу можна провести на матеріалі малюнка або аплікації.

Майстер і помічники

Мета: розвиток комунікативної активності, емпатії, лідерських та організаторських якостей, інтерактивних умінь планувати, узгоджувати дії з партнером, ініціювати та погоджуватись, доводити діяльність до результату.

Хід гри. Дорослий ділить групу на підгрупи по три-чотири дитини. Одна дитина майстер, інші – помічники. Майстер пропонує сюжет і розподіляє обов'язки між дітьми, які виконуються помічниками. Після завершення влаштовується виставка.

Спільна картина

Мета: розвиток комунікативної ініціативності та активності, організаторських та лідерських якостей, емпатії, уваги та спостережливості, інтерактивних умінь узгоджувати дії з іншими, інформаційно-комунікативних – домовлятись і висловлювати власну позицію, перцептивних комунікативних умінь розуміти емоційні стани навколишніх. Хід гри. Вихователь приносить великий аркуш ватману і каже: «Пам'ятайте, на самому початку ми з вами грали в звірів в лісі? У нашому лісі жили добрі тварини, які один одного дуже любили, завжди були готові прийти на допомогу іншому і ніколи не сварилися. Сьогодні ми з вами всі разом намалюємо цей ліс і всіх його мешканців, адже ми так на них схожі: ми теж любимо один одного, завжди допомагаємо і ніколи один з одним не сваримося!».

Полювання на динозаврів

Мета: активізація інтерактивних умінь взаємодії різними засобами (вербальними і невербальними), розвиток спостережливості та емпатії. Хід гри: Група учасників встає в коло. Ведучий виходить за коло, стає спиною до групи і починає голосно рахувати до десяти. У цей час учасники передають одне одному маленького іграшкового динозаврика. Після закінчення рахунку той, у кого знаходиться звір, витягаючи руки вперед, закриває його долоньками. Решта учасників повторюють цей жест. Завдання ведучого – знайти, у кого в руках динозаврик.

Дракон кусає свій хвіст

Мета: розвиток швидкості реакції і координації, групової згуртованості, інтерактивних умінь. Хід гри. Гравці стоять один за одним, тримаючись за талію попереду стоячого. Перша дитина – голова дракона, остання – кінчик хвоста. Перший намагається схопити останнього: дракон ловить свій хвіст. Решта дітей міцно тримаються один за одного. Якщо дракон не спіймав свій хвіст («не вкусить» його), на місце голови дракона встає інша дитина.

Будь ласка

Мета: розвиток уважності, ввічливості, взаємоповаги, гуманістичної спрямованості,інформаційно-комунікативних умінь вживання «чарівних» слів.

Хід гри. Всі стають у коло. Педагог показує різні рухи, а гравці повинні повторити їх лише у тому випадку, якщо він додасть слово «будь ласка». Хто помилиться – вибуває з гри.

Іграшка

Мета: розвиток навичок ефективної взаємодії, емпатії, перцептивних умінь розуміти та прогнозувати поведінку навколишніх та інтерактивних умінь співпрацювати. Хід гри. Вправа виконується в парах. Одна дитина з пари – володар дуже гарної і улюбленої іграшки. Інший дуже хоче пограти з цією іграшкою. Його завдання – умовити господаря іграшки дати пограти з нею. Важливо, що при виконанні цієї вправи дитині – господареві іграшки – дається будь-яка іграшка, яку він може уявити як найулюбленішу. Як тільки власник іграшки віддасть її напарнику, гра переривається і дитину запитують, чому вона віддала іграшку, які почуття при цьому відчула.

Міняємося ґудзиками

Мета: розвиток інформаційно-комунікативних умінь дружньо домовлятися один з одним, співпрацювати. Матеріал: 100 ґудзиків, по 10 різного кольору, шаблони з кольоровим візерунком. Хід гри. Ведучий змішує ґудзики і дає кожному учаснику шаблон і 10 ґудзиків (число ґудзиків визначається кількістю учасників). Кожна дитина повинна зібрати з ґудзиків за шаблоном візерунок певного кольору. Для цього їй доведеться обмінюватися ґудзиками з іншими дітьми.

Малюнок на тему «Дружба двох кольорів»

Мета: створення позитивного досвіду спільної діяльності, розвиток комунікативних умінь і засобів. Хід гри. Доролий розповідає історію про ружбу двох кольорів: жовтого та синього, які сперечались хто з них важливіше. Але в цей момент подув вітер і перемішав жовтий і синій колір. Так народився зелений колір, а з нього – трава, квіти, дерева! Дітям пропонується поділитися на пари, кожен в яких для себе обирає колір, після чого розфарбовують великий аркуш. Спочатку кольори будуть зовсім різними, але чим ближче до середини,

тим більше кольори поєднаються між собою.

Малюємо усією групою

Мета: розвиток співпраці, вмінь домовлятися, поважати чужу роботу, пізнавати навколишніх. Матеріал: аркуш ватману, воскові крейди або фломастери. Хід гри. Дорослий: «Сьогодні ви будете малювати на одному аркуші паперу одночасно. Придумайте, що ви хочете намалювати і виберіть собі місце. Для малювання я дам кожному тільки один шматочок крейди (фломастер), але напевно вам захочеться зробити малюнки різнокольоровими? Тоді потрібно буде обмінюватися один з одним крейдою». Малювання краще проводити на великому килимі, щоб діти могли зайняти зручне положення. Дорослий спостерігає за процесом і пропонує в разі виникнення конфліктних ситуацій компромісні варіанти їх вирішення.

ІГРИ ТА ВПРАВИ ДО V ЕТАПУ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ СИСТЕМИ

Спляча красуня

Мета: створення позитивного досвіду спільної діяльності, розвиток інформаційно-комунікативних умінь використовувати «приємні» слова, висловлювати компліменти. Хід гри. «Колись дуже-дуже давно злий-презлий чарівник задумав зачарувати красуню, яка жила в замку неподалік. Він приспав її, і ось вже більше ста років красуня спить непробудним сном. Чари чарівника розсіються тоді, коли хто-небудь підійде до неї, погладить її і придумає для неї найкрасивіше і ласкаве прізвисько». Гра продовжується до тих пір, поки всі бажаючі дівчатка не спробують себе в ролі Сплячої красуні.

Побажання

Мета: створення позитивного настрою в процесі спілкування, розвиток інформаційно-комунікативних умінь використовувати «приємні» слова.

Хід гри. «Колись давним-давно, коли добрі маги жили серед людей, було прийнято під час народження дитини запрошувати цих магів у будинок. Кожен маг дарував дитині побажання, яке обов'язково здійснювалося. Давайте пограємо в магів. Ви можете побажати все, що завгодно, адже ви – дуже могутні, і всі ваші побажання колись збудуться. Хто з вас буде дитиною? Дитиною встигне побувати кожен з вас.

Добрі чарівники

Мета: створення позитивного досвіду спільної діяльності, розвиток

інформаційно-комунікативних умінь використовувати «приємні» слова. Хід гри. Діти сидять у колі. Дорослий розповідає чергову казку про лиходія – грубіяна, який зачаровував дитину, обізвавши її нехорошими словами. Зачаровані діти не могли веселитися і бути добрими. Зняти чари з цих нещасних дітей могли тільки добрі чарівники, назвавши їх ласкавими іменами. Представляючи себе добрими чарівниками, діти по черзі підходять до одного зачарованого та намагаються зняти чари, називаючи його ласкавими іменами.

Компліменти

Мета: створення позитивного настрою, нормалізація самооцінки, розвиток інформаційно-комунікативних умінь використовувати «приємні» слова, висловлювати компліменти.

Хід гри. Сидячи в колі, діти беруться за руки. Дивлячись в очі сусіду, треба сказати йому кілька добрих слів, за щось похвалити. Той, кому роблять комплімент киває головою і каже: «Дякую, мені дуже приємно!». Потім він дарує комплімент своєму сусідові. Вправа проводиться по колу.

Чарівні окуляри

Мета: створення позитивного настрою в групі, розвиток відкритості, гуманістичної спрямованості, інформаційно-комунікативних умінь використовувати «приємні» слова.

Хід гри. Дорослий урочисто оголосив, що у нього є чарівні окуляри, в яких можна розгледіти тільки хороше, що є в людині, навіть те, що людина іноді ховає від усіх. Підходячи до кожної дитини, дорослий називає її хорошу якість і пропонує надалі зробити це кожній дитині.

Конкурс хвальків

Мета: створення позитивного настрою в групі, нормалізація самооцінки, розвиток інформаційно-комунікативних умінь описувати себе та інших, використовувати «приємні» слова, висловлювати компліменти.

Хід гри. Діти сидять у колі. Дорослий: «Зараз ми проведемо з вами конкурс хвальків. Виграє той, хто краще похвалиться».

Єднальна нитка

Мета: створення позитивного настрою в групі, розвиток навичок групової взаємодії, комунікативної гнучкості, гуманістичної спрямованості, інтерактивних умінь співвідносити дії з іншим.

Хід гри. Діти сидять у колі, передаючи один одному клубок ниток так, щоб всі, хто вже тримав клубок, взялися за нитку. Передача клубка супроводжується висловами про те, що діти хотіли б побажати іншим.

Якби я був королем

Мета: створення позитивного настрою в групі, розвиток відкритості, гуманістичної спрямованості, інформаційно-комунікативних умінь використовувати «приємні» слова і побажання, мовленнєвого етикету.

Хід гри. Діти сидять у колі, а дорослий розповідає: «Ви знаєте про те, що королі можуть все? Давайте уявимо собі, що б ми подарували своєму сусідові, якби ми були королями. Тоді нехай кожен по колу скаже: «Якби я був королем, я подарував би тобі...».

Садівники і квіти

Мета: створення позитивного настрою в групі, розвиток відкритості, гуманістичної спрямованості, інформаційно-комунікативних умінь використовувати «приємні» слова.

Хід гри. Група ділиться на дві підгрупи, одні з яких – квіти, які зів'яли, бо їх давно не поливали добрими словами, а інші – садівниками, яких викликали на допомогу квітам, які зів`яли. Садівники повинні ходити по саду і звертатися до кожної квітки з ласкавими словами, і тоді квіти будуть поступово оживати і розпускатися.

Я хотів би бути таким, як ти

Мета: створення позитивного настрою в групі, розвиток емпатії, креативності, відкритості, гуманістичної спрямованості, інформаційно-комунікативних умінь висловлювати компліменти.

Хід гри. «В кожній людині є багато прекрасних рис, – звертається вихователь до дітей. – Давайте подумаємо, якими гідностями володіє кожен з вашої групи і в чому б ви хотіли бути на нього схожі. По колу підходьте до кожного і говоріть йому: «Я хотів би бути таким самим ... (розумним, красивим, радісним та ін.), як ти».

Свято ввічливості

Мета: створення позитивного настрою в групі, розвиток ввічливості, взаємоповаги, гуманістичної спрямованості, інформаційно-комунікативних

умінь. Хід гри. «Сьогодні в нашій групі – каже дорослий, – оголошується свято ввічливості! Ввічливі люди відрізняються тим, що ніколи не забувають дякувати оточуючим. Ви можете підходити, до кого хочете, і говорити: «Дякую тобі за те, що ти...». Ось побачите, дякувати іншим за що-небудь, – це дуже приємно».

Листівки в подарунок

Мета: розвиток відкритості, позитивної й гуманістичної спрямованості спілкування, інформаційно-комунікативних умінь, мовленнєвого етикету. Хід гри. Діти розбиваються на пари. «Сьогодні ми з вами будемо малювати листівки в подарунок один одному. Намалюйте листівку своєму партнерові. Вона має бути дуже гарна, ніжна і добра».

Чарівне намисто

Мета: розвиток відчуття групової належності, вмінь домовлятися та співпрацювати, поважати роботу інших, доводити розпочате до результату.

Хід гри. Діти сидять у колі. У кожного – набір пластиліну. Всім пропонується зліпити намистини. Коли всі діти зробили потрібну кількість намистин, вихователь разом з першою дитиною обходить, всіх дітей по колу і, нанизуючи чергову намистинку на нитку з голкою, говорить своє побажання. Після того як всі намиста готові, вихователь допомагає дітям надіти їх.

Чарівний стілець

Мета: розвиток креативності та гнучкості, інформаційно-комунікативних умінь вживання «ввічливих» слів, компліментів. Хід гри: Одна дитина сідає в центр на «чарівний» стілець, інші кажуть їй ласкаві слова, компліменти. Можна погладити того, хто сидить, обійняти, поцілувати.

Різнобарвний букет

Мета: розвиток інтерактивних умінь взаємодіяти один з одним, отримуючи від цього радість і задоволення. Хід гри: Кожна дитина оголошує себе квіткою і знаходить собі іншу квітку для букета, пояснюючи свій вибір. Потім всі «букетики» об'єднуються в один великий «букет» і влаштовують хоровод квітів.

Піраміда любові

Мета: виховувати шанобливе, позитивне ставлення до людей, розвивати комунікативні уміння й засоби, відкритість, ініціативність. Хід гри: Дорослий

пропонує побудувати «пірамідку любові» з рук, внесок в яку зробить кожна дитина, розказуючи про те, що вона любить.

Додаток У

ІГРИ І ВПРАВИ ДЛЯ РОБОТИ З ПЕДАГОГАМИ

Вправа «Ефективність спілкування»

Мета: підкресли важливість вміння спілкуватись з навколишніми, дітьми.

Зміст: учасники тренінгу за допомогою методу мозкового штурму визначають умови, необхідні для ефективної взаємодії з дітьми. Всі бажаючі висловлюють власну точку зору, а психолог записує всі варіанти на дошці. Далі група обирає три найважливіші умови [21].

Вправа «Цікава розповідь»

Мета: ознайомити з формами неефективного слухання. Зміст: група ділиться на трійки. В кожній трійці по черзі: один розповідає (наприклад, кулінарний рецепт, історія дозвілля); другий демонструє підтримку (кивання, голосом), але займається іншими справами (шукає щось в сумці, малює, розчісується); третій – демонструє незацікавленість і швидко перериває мовця, розпочинає іншу розповідь. Обговорення: запитання до лектора: чи задоволений він слухачами, їх реакцією, як вони допомогали чи заважали, яка поведінка слухачів є приємнішою для мовця.

Вправа «Презентація»

Мета: активізувати невербальні засоби спілкування. Зміст: на початку тренінгу учасникам пропонується презентувати себе шляхом називання Імені та показом жестами, мімікою власної типової особистісної риси.

Гра «Телеграма»

Мета: активізація невербального спілкування, уважності та швидкості реакції щодо невербальної інформації. Зміст: усі учасники стоять в колі, тримаючись за руки. Ведучий в центрі кола. Один з учасників повідомляє,що хоче передати телеграму і називає ім’я кому. Далі він легко стискає руку сусіда, який передає потискання сусіду, поки воно не дістанеться адресата, який повідомить, що «телеграму отримав» і відправляє її наступному. Поступово темп гри зростає. Завдання ведучого помітити і перехопити телеграму – потискання. Його місце займає той, у кого перехопили телеграму.

Вправа «Маски релаксації»

Мета: навчити педагогів технікам зняття м’язових напружень обличчя.

Зміст: психолог знайомить з типовими «напруженими масками» обличчя педагогів, і апробовує почергове розслаблення його м'язів.Обговорення: учасники діляться враженнями від вправи, обговорюють які саме м'язи напружуються при різних виразах обличчя, в залежності від педагогічної ситуації зокрема.

Вправа «Який я?»

Мета: здійснення особистісної та професійної саморефлексії педагогами.

Зміст: Учасникам пропонуються аркуші формату А4, розділені на 4 частини. В першій їм пропонується записати 5 власних найтиповіших особистісних рис; в другому – 5 найтиповіших рис як педагога; в третьому − 5 рис, які на їх думку виділили б вихованці; в четвертому – які вони педагоги очима батьків вихованців (на їх думку). Записи здійснюються почергово у кожному квадраті упродовж 3-5 хвилин. Заповнені частини перегортаються і не доповнюються. Обговорення: в першому колі учасники порівнюють власні відповіді, узагальнюють власні риси, їхню ефективність у педагогічній роботі. В другому колі до обговорення долучаються колеги, які доповнюють чи заперечуються певні характеристики учасника.

Вправа «Машина часу»

Мета: актуалізація ціннісних установок і мотивації до педагогічного спілкування педагогів. Зміст: учасникам пропонується закрити очі і уявити себе випускником школи, в той час, коли здійснювався вибір професії. Звертається увага на особливості спілкування з навколишніми, пригадування бажань у самореалізації, успіхи в школі, які риси педагогічної професії виглядали привабливими. Після візуалізації учасники записують декілька причин вибору педагогічної професії. Далі учасникам пропонується обговорити в парах які особистісні потреби та цілі задовольняються засобами педагогічної професії.

Обговорення: у першому колі причини вибору педагогічної професії, у другому – можливості самореалізації у ній.

Вправа «Правила спілкування з дитиною»

Мета: актуалізувати знання про етику спілкування з дитиною.

Зміст: обговорення групою важливості «я – висловлювань», зорового контакту, делегування відповідальності, принципів доброзичливості та відкритості у спілкуванні з дітьми.

Додаток Ф

ІГРИ І ВПРАВИ ДЛЯ РОБОТИ З БАТЬКАМИ

Машина часу –2

Мета: актуалізувати власний досвід, пригадати власні бажання і потреби в дитинстві.

Хід гри. Батькам під спокійну музику пропонується закрити очі і пригадати себе у віці 5 років: де і з ким жили, чим займались, чого хотілі й прагнули, чим були незадоволені, які були мрії в ті час, що робило їх щасливими/нещасними. Візуалізація триває 5-7 хвилин. Після неї батькам пропонується записати власні потреби, мрії, бажання у тому віці і в парах обговорити які фактори допомагали або заважали у їхньому досягненні. Після роботи в парах шляхом групового обговорення ведучий записує на дошці з одного боку базові потреби, бажання, мрії дитини 5 років, а з іншого – чинники, від яких залежала їхня реалізація.

Біль про права

Мета: актуалізація уявлень про потреби дитини дошкільного віку, права дитини, розвиток комунікативної рефлексії.

Ведучий ділить групу на дві половини. Одна група представляє дітей, а інша – батьків . Завдання кожної групи полягає в складанні списку власних прав. Після того як кожна група завершила підготовку такого списку (протягом 15 20 хвилин), «батьки» і «діти» починають по черзі пред'являти ці права один одному, причому кожне право може бути внесено в остаточний список тільки, коли воно прийнято протилежною групо. Кожна сторона має можливість відхилити певне право або наполягати на його зміні. Ведучий регулює дискусію і записує прийняті обома сторонами права на дошці.

Якщо дискусія затягується (а зазвичай вона проходить цілком «гаряче»), ведучий прояснює, чому сторони не можуть домовитися, і припиняє обговорення, скориставшись правом вето. Краще заздалегідь попередити групу про те, скільки часу відводиться на обговорення кожного пункту, зазвичай це займає більше 3-5 хвилин.

У цій ігрової ситуації добре моделюються процеси відстоювання дитячих прав і тих станів, які виникають у зв'язку з цим у дітей і батьків, тому при підведенні підсумків бажано звернутися до почуттів учасників групи.

Я –висловлювання

Мета: розвиток умінь конструктивно висловлювати власні думки, вимоги щодо дитини, здійснювати рефлексію у відповідь на позитивну і деструктивну поведінки дитини.

Хід вправи.

Групу батьків ділять на трійки. На першому етапі кожному учаснику трійки пропонується пригадати останню конфліктну ситуацію з дитиною і описати її за такою схемою: бажання дитини, бажання матері/батька, висловлювання/поведінка дитини, висловлювання/поведінка матері/батька. На другому етапі пропонується всі висловлювання батьків змінити за такою схемою: я чую, що ти……і бачу ……, я відчуваю……у зв’язку з цим….. Всі учасники трійки змінюють власні фрази і обговорюють їх.

Мова прийняття і неприйняття

Мета: розвиток умінь конструктивно взаємодіяти з дитиною

Хід обговорення. Психолог звертається до батьків з проханням розповісти групі про випадок спілкування з дитиною, результати якого викликали незадоволення у батьків. Після розповіді на дошці записуються дії і висловлювання дитини і батьків. Після – триває міні-лекція про мову прийняття і неприйняття і реакцію дитини на її прояви.

Таблиця Ф.1.

Зразки дій та висловлювань дитини батьками

«Мова прийняття»	«Мова неприйняття»
• Оцінка вчинку, а не особистості • Похвала. • Комплімент. • Фіксація тимчасовості негативного явища. • Лагідні слова. • Висловлення підтримки. • Вираз зацікавленості.	• Відмова від пояснень. • Негативна оцінка особистості. • Порівняння не на краще. • Фіксація сталості негативного явища. • Вказівка на невідповідність батьківським очікуванням • Ігнорування. • Команди.

• Порівняння з самим собою. • Схвалення. • Згода. • Позитивні тілесні контакти. • Посмішка. • Контакт очей. • Доброзичливі інтонації. • Емоційне приєднання. • Заохочення. • Вираження власних почуттів. • Відображення почуттів дитини.	• Накази. • Підкреслення невдачі. • Образа. • Погрози. • Покарання. • «Жорстка» міміка. • Загрозливі пози. • Негативні інтонації.

Ведучий пропонує групі експериментування з «мовою прийняття» і «мовою неприйняття». Для цього учасники групи обговорений випадок описують за такою структурою (рис.1.):

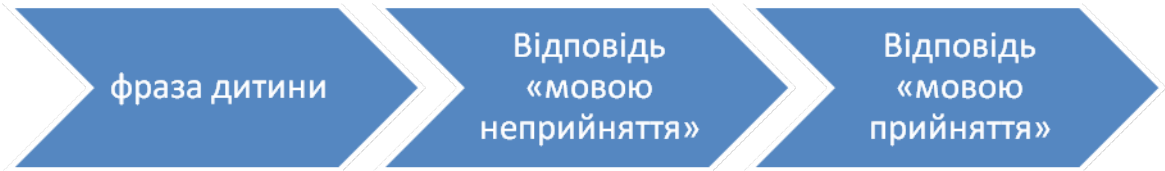


Рис. Ф.1. Схема роботи над «мовою прийняття».

Що мені допомагає (які мої якості і риси) і що заважає виховувати мою дитину

Мета: здійснення самоаналізу та рефлексії власних вихованих впливів та їх зв'язку з особистісними якостями, розвиток умінь ефективного слухання.

Хід вправи**.** «Вправа ми будемо виконувати в парах. Будь ласка, розбийтеся на пари. Виберіть собі в пару того з членів нашої групи, кого ви поки знаєте менше інших, але хотіли б дізнатися ближче». Психолог чекає, поки всі учасники групи сядуть парами.

Міні-лекція «Правила ефективного слухання»: слухай уважно, звертай увагу не тільки на слова, але й на невербальні прояви співрозмовника (міміка, пози, жестикуляція); перевіряй, чи правильно ти зрозумів слова співрозмовника, використовуючи, якщо це необхідно, прийоми активного слухання; не давай порад; не давай оцінок.

Психолог: «Розподіліть між собою ролі: один з вас буде «мовцем», інший – «слухачем». Завдання складатиметься з декількох кроків (етапів). кожен з яких розрахований на певний час. На початку правилами ефективного слухання керується «слухач». «Мовець» упродовж п'яти хвилин розповідає про власні труднощі, проблеми у вихованні дитини. Після – групова дискусія про прийоми слухання та їхній вплив на ефективність спілкування .