

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

І. В. МАРТИНЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ
КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ ІЗ СИСТЕМНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Київ • 2016

УДК 376-056.264-053.4

ББК 74.570.263

М29

*Рекомендовано до друку Вченою Радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 15 від 23. 06. 2016 р.).*

Рецензенти:

- О. В. Романенко,** доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Національної академії внутрішніх справ;
- Л. М. Руденко,** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова;
- Т. В. Сак,** доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Мартиненко І. В.

М29 Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія / І. В. Мартиненко. — К.: ДІА, 2016. — 304 с.

ISBN ?????????

У монографії висвітлено теоретико-методологічні засади проблеми становлення комунікативної діяльності в умовах нормального онтогенезу і мовленнєвого дизонтогенезу у дітей. Представлено результати комплексного експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: особливості комунікативних умінь і засобів, характеристику комунікативного арсеналу особистості, специфіку структурної організації досліджуваної діяльності.

Монографія адресована спеціальним психологам, логопедам, фахівцям у галузі корекційної освіти та спеціальної психології, студентам і магістрантам спеціальності “Корекційна освіта (логопедія і спеціальна психологія)”, викладачам вищих навчальних закладів, батькам.

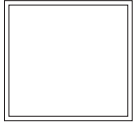
УДК 376-056.264-053.4

ББК 74.570.263

ISBN ?????????

© І. В. Мартиненко, 2016

Присвячую моїй сім'ї



ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	7	
Розділ 1		
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ		
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ		
КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....		11
1.1. Комунікативна діяльність, як предмет	психологічних досліджень	11
1.2. Проблема розвитку комунікативних засобів	у психології	37
1.2.1. Характеристика вербальних засобів	комунікативної діяльності	37
1.2.2. Теоретичні підходи до визначення ролі	невербальних засобів у спілкуванні	47
1.3. Комунікативні риси особистості як чинник	ефективного спілкування	62
1.4. Утруднене спілкування в контексті загальних	і логопсихологічних досліджень	81
Розділ 2		
КОМУНІКАТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ		
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ПСИХОЛОГІЧНИХ Й		
ЛОГОПЕДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ		107
2.1. Системні порушення мовлення в медико-	психолого-логопедичному ракурсі	
(аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів).....		107
2.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей	із системними порушеннями мовлення	116

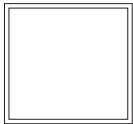
2.3. Особливості комунікативного розвитку дітей із системними порушеннями мовлення	131
--	-----

Розділ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	145
3.1. Теоретико-методологічні засади дослідження.	145
3.2. Зміст та методика експериментального вивчення комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.	158

Розділ 4

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.	183
4.1. Аналіз результатів спостереження за комунікативною діяльністю дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку	183
4.2. Особливості спілкування старших дошкільників із системними порушеннями мовлення з батьками.	191
4.3. Стан сформованості комунікативних вмінь та засобів у дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.	198
4.4. Комунікативний арсенал особистості дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення	218
4.5. Типологія комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку.	230
ВИСНОВКИ.	237
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	241
ДОДАТКИ	287



ПЕРЕДМОВА

Проблема комунікативного розвитку в дитячому віці є однією з пріоритетних для вітчизняної та зарубіжної психології. Її висока актуальність зумовлена тим, що спілкування є необхідною умовою соціалізації індивіда, ця діяльність забезпечує задоволення потреб, самореалізацію, залученість та статус у міжособистісному та діловому спілкуванні.

Багато років поспіль проблема спілкування привертає увагу дослідників різних напрямів: філософів і соціологів (Л. П. Буєва, 1978; І. С. Кон, 1984; Б. Д. Паригін, 1971); психолінгвістів (І. М. Горєлов, 1974; І. О. Зимня, 2001; О. О. Леонтєв, 1999; О. М. Леонтєв, 1975; Б. Ф. Ломов, 1979; О. М. Шахнарович, 1974; М. К. Шеремет, 2004); педагогів і психологів (Г. М. Андрєєва, 2000; О. О. Бодальов, 1999; Д. І. Бойков, 2005; Л. С. Вигоцький, 1999; Л. М. Галігузова, 1992; Є. П. Ільїн, 2009; Я. Л. Коломінський, 1980; Г. С. Костюк, 1988; В. М. Куніцина, 1991; М. І. Лісіна, 1985; С. Д. Максименко, 2006; В. С. Мухіна, 1980; А. Г. Рузьська, 1985; В. М. Сіньов, 2013; О. О. Смірнова, 2000; І. М. Цимбалюк, 2007; Д. Б. Ельконін, 1960). Усі зазначені вчені визнають тісний зв'язок діяльності і спілкування і деякі — розглядають терміни “спілкування” і “комунікативна діяльність” як тотожні, визнаючи, насамперед, діяльнісну сутність цього явища (М. І. Лісіна). Такий підхід відповідає нашому науковому погляду на спілкування, насамперед, — як на діяльність, тому далі терміни “спілкування” і “комунікативна діяльність” вживатимуться на сторінках цієї роботи як синонімічні.

Відповідно до наукових поглядів педагогів і психологів (А. М. Богуш, 2006; О. В. Запорожець, 1986; О. Л. Кононко, 2003; Т. І. Піроженко, 2002; Ю. О. Приходько, 1980; С. Л. Рубінштейн, 1989; О. О. Смірнова, 2000; С. О. Ставицька, 2011; І. М. Цимбалюк, 2007), спілкування є однією з провідних умов розвитку дитини, найважливішим чинником формування її особистості, що відбувається завдяки засвоєнню досвіду у процесі взаємодії з дорослим та однолітками.

Водночас, з практичного досвіду відомо, що основною проблемою, з якою стикається дитина в умовах психічного та мовленнєвого дизонтогенезу з раннього віку, — є труднощі встановлення взаємин з навколишніми, зменшення кількості контактів із ними. У зв'язку з цим, діяльності спілку-

вання властиві комунікативні бар'єри різного походження (психологічні, лінгвістичні), закріплюються викривлені стереотипи комунікативної поведінки, уповільнюється розвиток комунікативних рис особистості, що загалом утворює феномен утрудненого спілкування в дітей означених груп.

Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень (С. Ю. Конопляста, 2010; В. І. Лубовський, 1991; Н. Г. Пахомова, 2013; О. В. Романенко, 2011; Л. М. Руденко, 2013; Н. В. Савінова, 2012; Т. В. Сак, 2010; М. М. Семаго, 2006; В. М. Синьов, Є. П. Синьова, 2008; В. В. Тарасун, 2004; Л. І. Фомічова, 1997; Т. А. Фотекова, 2003; М. К. Шеремет, 2012, Д. І. Шульженко, 2010) дає підстави для констатування недостатньої дослідженості комунікативної діяльності та її значення для загального психічного розвитку дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями, у порівнянні з категорією однолітків з нормальним мовленнєвим онтогенезом.

Поміж групи дітей із мовленнєвими порушеннями особливий науковий інтерес щодо окресленої проблеми викликає категорія старших дошкільників із системними порушеннями мовлення (далі — СПМ). Вчені зазначають, що цим дітям властиве порушення в формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать як до звукової, так і змістової сторін (О. М. Корнев, 2006; Р. Є. Левіна, 1968; Н. В. Савінова, 2012; Є. Ф. Собонович, 1985; В. В. Тищенко, 2013; Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, 1989; М. К. Шеремет, 2004 та інші). Описані відхилення негативно впливають на становлення їхнього мовленнєвого спілкування, зумовлюють затримки і специфічні труднощі. Відомо, що окрім системного недорозвитку мовлення, цим дітям властиве відставання у розвитку невербальних засобів комунікації, які зазвичай слугують для налагодження і підтримки контакту, вираження зацікавленості, ефективнішого досягнення спільного результату (О. Л. Леханова, 2008; К. В. Якуніна, 2000).

Проблема системного недорозвитку мовлення у дітей здавна привертає увагу не тільки логопедів, а й — медиків і педагогів (Р. І. Лалаєва, 1999; Р. Є. Левіна, 1963; Н. В. Манько, 2003; І. С. Марченко, 2011; О. В. Ревуцька, 2004; Н. В. Савінова, 2012; Н. В. Серебрякова, 1999; Є. Ф. Собонович, 1985; В. В. Тарасун, 1998; В. В. Тищенко, 2009; Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, 1989; М. К. Шеремет, 2004).

У дослідженнях логопсихологічного напрямку (С. М. Валявко, 2006; Т. М. Волковська, 2009; О. Є. Грибова, 2000; В. О. Калягін, 2006; К. В. Ковилова, 2013; О. С. Павлова, 2003; Т. А. Фотекова 2003) описано низку особливостей розвитку комунікативної діяльності дітей із системними

порушеннями мовлення (затримку формування, відсутність комунікативної потреби, недостатнє оволодіння мовленнєвими засобами), які автори пов'язують зі первинним мовленнєвим недорозвитком і зазначають про їх вторинне походження. В логопедичних дослідженнях (Н. В. Базима, 2012; О. В. Боряк, 2008; Ю. В. Коломієць, 2008; С. Ю. Конопляста, 2010; Н.Г. Пахомова, 2008; О. Г. Приходько, 2009; А. М. Савицький, 2006; Н. Д. Січкачук, 2011; Л. Ф. Спірова, 1991; Л. Б. Халілова, 1995; Н. В. Чередніченко, 1998; Г. В. Чиркіна, 1999; С. М. Шаховська, 2000) ретельно описано структуру мовленнєвих порушень у осіб з різною мовленнєвою патологією, симптоматику цих мовленнєвих порушень (алалія, афазія, дизартрія, ринолалія тощо).

Водночас, результати зазначених досліджень висвітлюють окремі аспекти комунікативної діяльності дітей з СПМ, розкривають переважно особливості формування мовленнєвого спілкування і не дають цілісного уявлення про її структуру, системні особливості, закономірності розвитку. У роботах Т. М. Волковської, 2009; С. І. Зайцева, 2008; К. В. Ковилової, 2013 відзначається, що для дітей із СПМ характерні системні порушення комунікативної діяльності, які перешкоджають спілкуванню з навколишніми та зумовлюють комунікативну дезадаптацію. Водночас, на нашу думку, у становленні і реалізації спілкування дітей із СПМ недооціненим залишається особистісний фактор, характер міжособистісних відносин цих дітей, до цього часу невідомі особливості реалізації комунікативного акту з позицій діяльнісного підходу.

Це зумовлює необхідність цілеспрямованого системного вивчення процесу формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними мовленнєвими порушеннями і розробки психологічних засад, спрямованих на її оптимізацію.

У зв'язку з означеним вище, з метою визначення особливостей розвитку комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку з СПМ, було проведено експериментальне дослідження, результати якого висвітлено на сторінках цієї монографії. Актуальність дослідження підсилена ще й тим, що сучасні наукові дані про сутність комунікативних порушень, психокорекційні методи й прийоми їх подолання у дітей з системними порушеннями мовлення дотепер залишаються досить розмитими, нечіткими, пов'язаними з певним видом педагогічної роботи.

У монографії представлено результати теоретичного аналізу проблеми та експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, описано теоретико-методологічні засади констатувального експерименту.

Представлена робота відображає позицію автора щодо комунікативної діяльності дітей означеної категорії як результату складного системного взаєморозвитку вербальних та невербальних компонентів психічного розвитку, діяльності та особистості, а експериментально виявлені її порушення — як результат системного психічного дизонтогенезу.

Монографія складається із передмови, чотирьох розділів, висновків, списку літературних джерел та додатків.

У першому розділі висвітлено теоретичні аспекти проблеми розвитку комунікативної діяльності, її структури, вербальних та невербальних засобів зокрема. Представлено результати наукових досліджень феномену утрудненого спілкування у дітей та дорослих, ролі комунікативних рис особистості в його виникненні.

Другий розділ присвячений висвітленню різних поглядів на проблему вивчення психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, структуру психічного дизонтогенезу дітей означеної категорії. Представлено теоретичні відомості щодо психолого-педагогічних особливостей цих дітей, описано особливості їхнього комунікативного розвитку.

Третій розділ монографії розкриває теоретико-методологічні засади проведеного експериментального дослідження, теоретичні підходи та принципи вивчення комунікативної діяльності дітей із СПМ. Обґрунтовано вибір експериментальних методик, представлено їх зміст і критерії оцінювання.

У четвертому розділі розкрито особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, виявлені за результатами експериментального дослідження, а саме: стан сформованості комунікативних умінь і засобів, специфіку структурної організації діяльності спілкування, характеристику комунікативного потенціалу особистості та виявлених комунікативних труднощів; представлено розроблену типологію комунікативної діяльності дітей означеної категорії.

Монографія адресована психологам, логопедам, вихователям логопедичних груп, студентам спеціальностей “Логопедія” та “Практична психологія (спеціальна)”, а також батькам дітей із мовленнєвими порушеннями.

Автор висловлює вдячність за особисту й професійну підтримку всім колегам, шановним рецензентам, які брали участь в обговоренні роботи. Особлива подяка — за цінні поради та рекомендації моєму Вчителю — професору, доктору педагогічних наук Марії Купріянівні Шеремет.

1

РОЗДІЛ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Важливе місце у сучасних психологічних дослідженнях посідає проблема спілкування індивіда дорослого і дитячого віку. Актуальність проблеми зумовлена особливим значенням спілкування у формуванні і розвитку людської психіки, з соціальним походженням людини і винятковим значенням спілкування у системі міжособистісних взаємин і соціалізації індивіда.

Упродовж останнього сторіччя наукові дослідження спілкування було зосереджено навколо вивчення різних його аспектів: генези і чинників, що її ускладнюють (Л. П. Буєва, 1978; Д. І. Бойков, 2005; І. М. Горелов, 1974; І. О. Зимня, 2001; О. О. Леонтєв, 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. Леонтєв, 1975); в аспекті впливу на психічний розвиток індивіда на різних вікових етапах (М. І. Лісіна, 1985; В. С. Мухіна, 1980; А. Г. Рузьська, 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).

Спілкування можна визначити як найширшу категорію для позначення всіх видів комунікативних, інформаційних та інших контактів людей, включаючи прості форми взаємодії — наприклад, присутність¹.

Діяльність спілкування — це складний і багатовимірний процес, який може виступати і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний про-

¹ Куніцина В. Н. Трудности межличностного общения : дис. ... докт. психол. наук : / В. Н. Куніцина. — СПб., 1991. — 358 с.

цес, і — взаємини людей, і — процес їх взаємодії, і як процес співпереживання і взаєморозуміння¹.

За психологічним словником спілкування — це взаємодія суб'єктів, в якій відбувається обмін пізнавальною і емоційною інформацією, досвідом, знаннями і вміннями, а також діяльністю та її результатами. Спілкування є необхідною умовою розвитку і формування особистості та групи².

Спілкування — це взаємодія двох чи більше осіб, спрямована на узгодження і об'єднання їх зусиль з метою налагодження взаємин і досягнення спільного результату³.

Такі визначення свідчать про системну і діяльну природу спілкування, його поліфункціональність, високу соціальну значущість. Аналізуючи проблему спілкування в наукових джерелах слід відмітити термінологічну різноманітність у позначенні цього явища: “спілкування”, “комунікація”, “комунікативна діяльність” тощо. Слід відмітити, що таке різноманіття свідчить не тільки про використання різної термінології авторами, а й про методологічні і змістові відмінності в тлумаченні цих понять.

Наприкінці ХХ століття найбільшої гостроти набула дискусія з питання співвідношення категорій діяльності та спілкування. Суть її — у різних підходах, заснованих О. О. Леонтьєвим і Б. Ф. Ломовим.

О. О. Леонтьєв (1999) трактував спілкування як діяльність, 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, що носить суспільний характер⁴.

Б. Ф. Ломов (1979) розглядав спілкування і діяльність 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, інтер-

¹ *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. — М. : Мысль, 1971. — 348 с.

² *Приходько Ю. Ю.* Психологічний словник-довідник : навчальний посібник / Ю. Ю. Приходько, І. В. Юрченко. — К. : Каравела, 2012. — 328 с.

³ *Психология общения : Энциклопедический словарь* / [под общей редакцией А. А. Бодалева]. — М. : Когито-Центр, 2011. — 476 с.

⁴ *Леонтьев А. А.* Психология общения / А. А. Леонтьев [3-е издание]. — М. : Изд-во “Смысл”, 1999. — 365 с.

есами тощо, розвивається і проявляється система відносин “суб’єкт — об’єкт”¹.

Вітчизняні психологічні дослідження ґрунтуються на діяльнісному підході до проблеми спілкування (Г. С. Костюк, 1988; О. В. Запорожець, 1989; О. О. Леонт'єв, 1999; М. І. Лісіна, 1985; С. Д. Максименко, 1990; В. М. Синьов, 2011), в основі якого покладена концепція діяльності О. М. Леонт'єва.

Слід відзначити, що прихильники діялісного підходу до спілкування використовують у своїх роботах різні визначення поняття “спілкування”.

О. М. Леонт'єв (1975) зазначає, що спілкування необхідно розуміти як певну сторону діяльності, а саму діяльність (предметно-практичну, ігрову) слід розглядати як умову спілкування. Іншими словами, спілкування включено в саму діяльність, є її елементом².

Д. Б. Ельконін (1960) розуміє спілкування як комунікативну діяльність, самостійну на певному етапі онтогенезу³. Емоційне спілкування, на думку автора, є провідною діяльністю у віці немовляти, коли безпосереднє особистісне спілкування з дорослим є надзвичайно важливим для розвитку дитини.

О. О. Леонт'єв (1999) вважає, що “... спілкування не у всіх випадках виступає як самостійна діяльність...; важливо, що воно може бути такою, хоча може виступати і як компонент, складова частина (і одночасно умова) іншої, некомунікативної діяльності. І, якщо розуміти спілкування як 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 протіканням і результатами акту спілкування”⁴.

¹ Ломов Б. Ф. Категория деятельности и общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. — 1979. — № 8. — С. 34–47.

² Леонт'єв А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонт'єв. — М., 1975. — 304 с.

³ Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М.: Академия, 1960, 2004. — 384 с.

⁴ Леонт'єв А. А. Психология общения / А. А. Леонт'єв [3-е издание]. — М.: Смысл, 1999. — С. 27.

У роботах багатьох авторів підкреслено, що спілкування є не просто дією, а взаємодією: воно здійснюється між учасниками, кожен з яких є носієм активності і передбачає її у своїх партнерах¹. М. І. Лісіна (1986) так і визначає спілкування: як взаємодію двох (або більше) людей для досягнення спільного результату².

О. В. Запорожець (1986) підкреслює, що не кожен взаємодію людей можна вважати спілкуванням. Під спілкуванням слід розуміти “цілеспрямований процес, що вирішує завдання з узгодження дій декількох індивідів”³.

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

- спілкування передбачає увагу та інтерес до іншого, без яких будь-яка взаємодія неможлива,
- емоційне сприйняття впливів партнера по спілкуванню, емоційне ставлення до нього,
- ініціативні акти, спрямовані на привернення уваги партнера до себе,
- чутливість людини до того відношення, яке виявляє до нього партнер⁴.

Усі зазначені підходи визнають тісний зв'язок діяльності і спілкування і акцентують увагу на активній суб'єктній взаємодії в момент спілкування. Водночас, слід відзначити, що низка вчених розглядають терміни “спілкування” і “комунікативна діяльність” як тотожні, визнаючи, насамперед, діяльнісну сутність цього явища (О. О. Леонтьєв, М. І. Лісіна).

М. І. Лісіна запропонувала накладення схеми предметної діяльності О. М. Леонтьєва на спілкування, що давало низку переваг. По-перше, структура діяльності була повністю готова і операціоналізована, тобто, мала чіткі структурні компоненти. По-друге, підхід до спілкування, як до діяльності, дозволяв співвіднести спілкування з іншими видами діяльності людини і зрозуміти його місце в системі загальної життєдіяльності. По-третє, розуміння спілкування як діяльності (на відміну від поведінки) висувало на перший план його внутрішній пласт мотивацій та потреб,

¹ *Леонтьев А. А.* Психология общения; *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.

² *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения.

³ *Запорожец А. В.* Избранные психологические произведения / А. В. Запорожец. В 2 т.: т. 1. — М.: Педагогика, 1986. — С. 7.

⁴ *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — С. 21–23.

що виводило дослідження за межі реєстрації у спостереженні комунікативних операцій. Зовнішні та внутрішні пласти спілкування становили субпідрядні структурні елементи єдиної психологічної категорії¹.

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 цьому дослідженні терміни “спілкування” і “комунікативна діяльність” вживаються як синонімічні.*

Н. К. Усольцева (1996) відзначає, що вступаючи в процес суб’єктно-суб’єктної взаємодії, учасники (або один із учасників) визначають спосіб спілкування: інформаційний (обмін думками, інтересами, ідеями, почуттями тощо), інтеракційний (взаємодія учасників спілкування), перцептивний (сприйняття і розуміння людини людиною)².

Якщо розглянути спілкування як обмін інформацією, і забезпечення інформаційної сторони цієї діяльності, що є основним завданням, то воно зводиться до комунікації.

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

У найзагальнішому вигляді комунікаційний процес в наукових джерелах (А. Б. Зверінцев, 2015; А. П. Панфілова, 2007; Г. Г. Почепцов, 2001; В. В. Різун, 2008; Ф. І. Шарков, 2013) описано таким чином: 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 і зворотний зв’язок, завдяки якому відправник переконується, що повідомлення дійшло до адресата і відповідним чином інтерпретує.

¹ 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.

² 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.

Комунікація забезпечується різними засобами, оскільки комунікатор кодує інформацію, а комунікант декодує її з метою переробки¹.

Засоби комунікації — це способи кодування, передачі, переробки і розшифрування інформації, яка може передаватися за допомогою органів чуття, мови й інших знакових систем, писемності, технічних засобів запису і зберігання інформації. Зазвичай виділяють вербальні (з використанням слів, мови) і невербальні (інші) засоби комунікації².

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 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 джерелах 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 передачу інформації, тому теоретичні моделі комунікації розкривають переважно зміст явищ, які безпосередньо забезпечують передачу та прийом інформації. Зарубіжні вчені розробляють різні підходи до вивчення комунікації, які в теорії комунікації виокремлено в такі напрями:

- *риторичний* — розглядає комунікацію як практичне мистецтво дискурсу;
- *семіотичний* — опосередковане вивчення комунікації через знакові системи;
- *феноменологічний* — розглядає комунікацію як досвід спілкування з іншими людьми;

¹ Панфилова А. П. Теория и практика общения / А. П. Панфилова. — М. : Академия, 2007. — 288 с; Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. — М. : Ваклер; К. : Рефл-бук, 2001. — 656; Різун В. В. Теорія масової комунікації : підруч. для студ. / В. В. Різун. — К. : Видавничий центр “Просвіта”, 2008. — 260 с.; Шарков Ф. И. Коммуникология : основы теории коммуникации : Учебник для бакалавров / И. Ф. Шарков. — М. : Дашков и К, 2013. — 592 с.

² Ломов Б. Ф. Категория деятельности и общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. — 1979. — № 8. — С. 34–47.

- *кібернетичний* — заснований на розумінні, що спілкування є потоком інформації;
- *соціально-психологічний* — передбачає, що спілкування є взаємодією індивідів;
- *соціально-культурний* — спілкування є створенням і відтворенням соціального порядку;
- *критичний* — комунікація є процесом, у якому всі припущення можуть бути оскаржені.

Нині теорія комунікації відома різними концептуальними моделями, розробленими зарубіжними вченими щодо реалізації комунікативного процесу.

Однією з найвідоміших моделей, що відображає структуру комунікації, є *соціолінгвістична модель комунікації Н. D. Lasswel (1948)*. “*Lasswel’s model*” дозволяє характеризувати комунікацію за допомогою відповідей на такі питання:

- Хто?
- З яким наміром?
- У якій ситуації?
- З якими ресурсами?
- Використовуючи яку стратегію?
- Здійснює вплив на яку аудиторію?
- З яким результатом? (рис. 1.1).

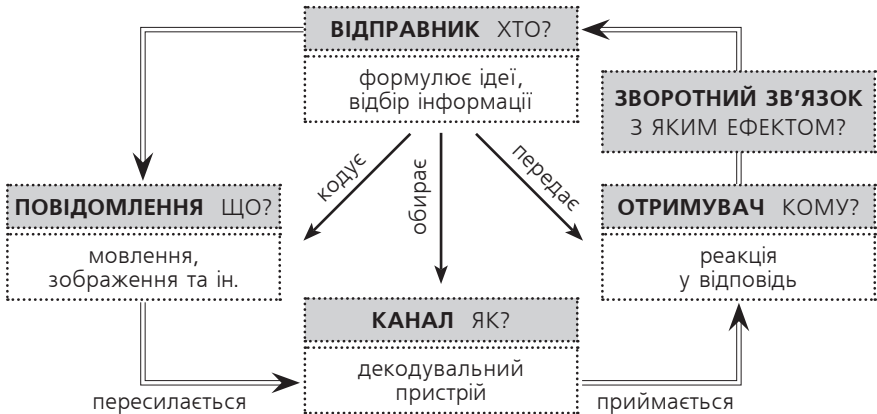


Рис. 1.1. Схема соціолінгвістичної моделі комунікації Н. D. Lasswel

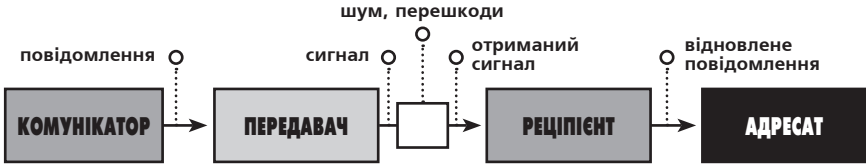


Рис. 1.2. Схема лінійної моделі комунікації

При цьому питання “з яким наміром?” — ключове. Тільки усвідомивши справжню мету комунікації, можна говорити про підбір адекватних цій меті засобів (комунікатора, повідомлення, каналу), про вибір цільової аудиторії тощо. Чітке усвідомлення мети (інформування, інструктування або ж мотивування аудиторії) визначає відповідно і підбір інших компонентів комунікації як умови її ефективності¹.

Подібний лінійний підхід до тлумачення комунікації містить і модель Shannon & Weaver (1949). Спільним для обох моделей є ігнорування зворотної реакції комуніканта (рис. 1.2.)².

За моделлю M. DeFleur (1988) комунікацію можна вважати ефективною, якщо зміст повідомлення у відправника і одержувача збігається, що, на думку автора, є досить рідкісним явищем. У моделі M. DeFleur врахований основний недолік лінійної моделі Shannon & Weaver — відсутність зворотного зв’язку. Зворотній зв’язок дає комунікатору можливість краще пристосувати своє повідомлення до комунікаційного каналу з метою підвищення ефективності передачі інформації та збільшення ймовірності відповідності між відправленим і прийнятим значеннями³.

Циркулярна модель комунікації відображає реакцію комуніканта на повідомлення джерела у вигляді зворотного зв’язку. Саме зворотній зв’язок забезпечує двосторонній процес (діалог) в комунікації, дозволяючи кожній зі сторін коригувати свої дії і цілі. Циркулярна (циклічна) модель комунікації була запропонована в роботах W. Schramm (1962). Дослідник вважав, що було б великою помилкою розглядати комунікацію

¹ 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 : Institute for Religious and Social Studies, 1948. — P. 37–51.

² Weaver W., Shannon C. E. The Mathematical Theory of Communication / W. Weaver, C. E. Shannon. — University of Illinois Press, 1963. — 125 p.

³ 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.

як лінійний процес, у якого є початок і є кінець (рис. 1. 3.). Автор трактує комунікацію як двосторонній процес зв'язку, коли і відправник, і одержувач інформації в рівній мірі взаємодіють один з одним, обмінюючись повідомленнями (сигналами).

Модель “ДПКО” (SMCR) була запропонована американським фахівцем D. Berlo (1960), назва якої — аббревіатура назв її структурних елементів: джерело — повідомлення — канал — одержувач. У літературі часто зустрічається й інша її назва, за місцем створення — Стенфордська модель комунікації.

Відповідно позиції D. Berlo, ця модель повинна містити детальний аналіз кожного з елементів комунікативного процесу. Джерело й одержувач аналізуються з точки зору наявних у них комунікативних навичок, знань, їх соціальної належності, культурних характеристик, соціально-психологічних установок, що визначають реакції індивіда щодо всіх об'єктів і ситуацій, з якими установка пов'язана. Повідомлення розглядається з позицій його елементів і структури, змісту та способу кодування. Каналами комунікації, за D. Berlo, є п'ять органів почуттів, за якими надходить інформація.

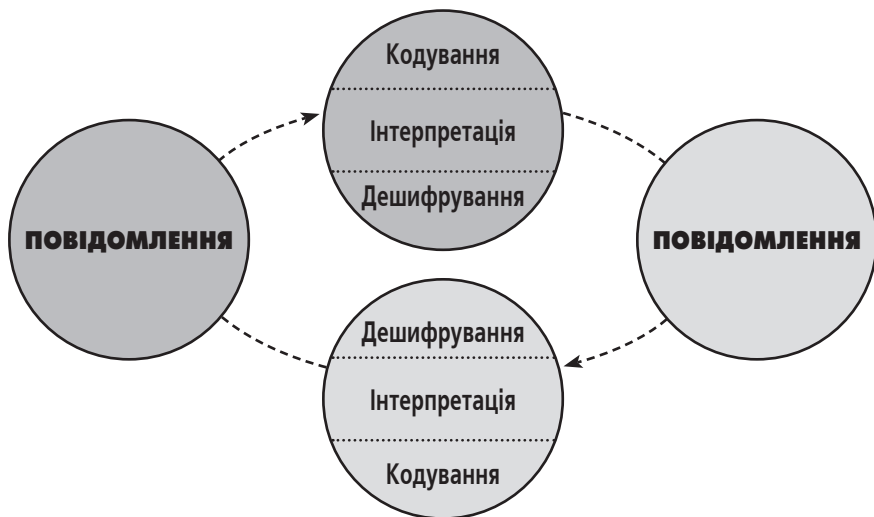


Рис. 1.3. Схема циркулярної моделі комунікації W. Schramm

Ця модель вважається базовою при розгляді окремих елементів комунікаційного процесу. Однак, на нашу думку, їй властивий той самий недолік, що й описаним вище моделям, а саме: вона монологічна, односпрямована — її не можна вважати повною без урахування результату комунікації і зворотного зв'язку.

Найпоширенішою у літературі є нелінійна модель комунікації розроблена Т. М. Newcomb (1953). Модель має вигляд рівностороннього трикутника, вершини якого складають комунікант, комунікатор і соціальна ситуація. Взаємодія комуніканта і комунікатора здійснюється як з урахуванням соціальної ситуації, так і без її урахування¹.

Аналіз зарубіжних теоретичних моделей комунікації засвідчує однобічність у вивченні комунікативного процесу науковцями, акцентування уваги на механізмах передачі/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 і не задовольняє потреби цього 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 і 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 передачею/отриманням інформації, інформаційною стороною спілкування (комунікативної діяльності) тощо.

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

¹ *Psychology* [eds. G. E. Swanson, T. M. Newcomb, and E. L. Hartley]. — New York : Henry Holt, 1952. — 415 p.

Традиційно види спілкування відрізняються за різними параметрами. За тривалістю — короткочасне і тривале. За закінченістю — закінчене та незакінчене. Залежно від засобів, говорять про вербальне і невербальне спілкування. За опосередкованістю виділяють безпосередній і опосередкований його види. Безпосереднє спілкування припускає особисті контакти і безпосереднє сприйняття партнерами одним одного у спілкуванні. Опосередковане спілкування здійснюється через посередників, наприклад при проведенні переговорів між сторонами, що ворогують. Залежно від кількості учасників, виділяють: міжособистісне — спілкування між двома-трьома суб'єктами, особистісно-групове — спілкування між суб'єктом і групою, міжгрупове — спілкування між групами¹.

На нашу думку, теоретичний аналіз психологічного змісту спілкування, як особливого виду діяльності — комунікативної, слід здійснювати з урахуванням поглядів одного з найвпливовіших у цій галузі вчених — Олексія Олексійовича Леонтьєва, який одним із перших виділив діяльність спілкування поміж інших видів діяльності та зазначив про можливість її самостійної та включеної в інші види 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 і виступати як компонент, складова іншої, не комунікативної діяльності.”² Його концепція комунікативної діяльності, розроблена на ґрунті діяльнісного підходу Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, започаткувала розвиток наукового напрямку — психології спілкування і вважається базовою до сьогодні. Слід зазначити, що характеризуючи комунікативну діяльність і визнаючи її існування, вчений у своїх роботах використовував для її позначення переважно термін “діяльність спілкування”.

Отже, О. О. Леонтьєв виділив три види комунікативної діяльності за параметрами її орієнтування: предметноорієнтоване, соціальноорієтова-

¹ Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева — М. : Аспект Пресс, 2000.— 376 с.; Леонтьев А. А. Психология общения; Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.; Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории; Почепцов Г. Г. Теория коммуникации; Психология общения : Энциклопедический словарь.

² Леонтьев А. А. Психология общения. — С. 27.

не та особистісноорієнтоване спілкування. Такий поділ спілкування враховує характер протікання процесів спілкування і його засобів зокрема.

Предметноорієнтоване спілкування здійснюється в ході спільної некомунікативної діяльності, обслуговуючи її. Це генетично вихідний вид спілкування (як у філо-, так і в онтогенезі). Воно спрямовано на регулювання спільної діяльності людей. Предметом предметноорієнтованого спілкування є взаємодія, а суб'єктом — сам колектив або група.

Соціальноорієнтоване спілкування має своїм предметом не конкретну людину чи аудиторію, а соціальну взаємодію (соціальні, суспільні відносини) всередині певного соціуму. Таке спілкування спрямоване на зміну психологічних характеристик групи людей або в бік їх уніфікації, або — неузгодженості. Це спілкування 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. По суті, таке спілкування є процесом внутрішньої організації самого суспільства (соціальної групи, колективу), його саморегуляції: одна частина суспільства впливає на іншу з метою оптимізації діяльності суспільства вцілому, зокрема — збільшення його соціально-психологічної згуртованості, його внутрішньої стабілізації, підвищення рівня свідомості, рівня інформованості тощо”¹.

Особистісноорієнтоване (міжособистісне) спілкування може існувати у двох варіантах.

“Це, по-перше, діктальне спілкування, тобто спілкування, пов'язане з певною предметною взаємодією (узгодження позицій з метою подальшої спільної діяльності, обмін з співрозмовником інформацією, значущою для діяльності тощо). Воно тотожне предметноорієнтованому (груповому) спілкуванню і за суб'єктами взаємодії (група, в даному випадку — діада), і за суб'єктами спілкування (та ж діада), і за предметом (взаємодія). По-друге, модальне спілкування — це те, що в побуті називається «з'ясуванням стосунків»”².

О. О. Леонтьєв особливо підкреслює, що, якщо в інших видах спілкування взаємодія (соціальне) “обслуговувала” різні форми соціальної

¹ Леонтьев А. А. Психология общения. — С. 251–252.

² Там само. — С. 252.

діяльності людей, то для *модального спілкування* ситуація принципово інша. “Діяльність, для якої необхідна взаємодія, не носить безпосередньо соціального характеру, а звідси — і сама взаємодія реалізує, насамперед, не суспільні відносини, а особистісні, психологічні взаємини людей зумовлені ними”¹. Предметом модального спілкування є не взаємодія, а оптимізація психологічних взаємин за рахунок зближення позицій його учасників.

“Чисте спілкування” не включене (принаймні, зовні) в іншу спільну діяльність, а є складнішим варіантом. У “чистому спілкуванні” вчений вбачає дві різних ситуації: ораторські виступи, масову комунікацію — тобто соціальноорієнтоване спілкування та особистісно орієнтоване спілкування².

Окрім зазначених видів, О. О. Леонтьєв (1979) 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 іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом і учнями та всередині учнівського колективу”³.

Ю. С. Крижанська та В. П. Третьяков (1990), в залежності від мети, виділяють *ритуальне, маніпулятивне і гуманістичне* спілкування⁴.

Ритуальне спілкування має на меті підтримку зв’язку з соціумом, підкріплення уявлення про себе як про члена суспільства. Його характерними особливостями є: відсутність спрямованості, інформативності, беззмістовності, незалученість або слабка залученість партнерів у спілкування. При такому спілкуванні партнер стає необхідним атрибутом виконання ритуалу, воно не стосується найважливіших проблем та інтересів людини.

У ритуальному спілкуванні беруть участь часто автоматично, виконуючи вимоги ситуації, практично не усвідомлюючи мети і змісту такого спілкування.

¹ Леонтьев А. А. Психология общения. — С. 252–253.

² Там само.

³ Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — М.: 1979. — С. 16.

⁴ Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. В. Крижанская, В. П. Третьяков. — СПб, 1990. — 178 с.

Другий вид спілкування за Ю. С. Крижанською та В. П. Третяковим — *маніпулятивне*. Це спілкування, яке має на меті використання партнера зі спілкування в своїх цілях.

Третій вид — *гуманістичне спілкування*. Це особистісне спілкування, що дозволяє задовольнити потребу в розумінні, співчутті, співпереживанні. Відмінністю гуманістичного спілкування від двох вищеназваних є те, що очікуваним результатом спілкування є спільна зміна уявлень обох партнерів, а не підтримка соціальних зв'язків, як при ритуальному спілкуванні, і не зміна поведінки партнера, як при маніпулятивному спілкуванні¹.

До гуманістичного спілкування автори відносять і довірливе спілкування. Це інтимне спілкування, що здійснюється між друзями, між пацієнтом і лікарем тощо. Довірливе спілкування визначається, з одного боку — значущістю, інтимністю інформації про себе, що розкривається співрозмовнику, а з іншого — довірою до партнера².

Отже, на сьогодні у психології представлено достатню кількість класифікацій спілкування. Автори пов'язують різні види спілкування, насамперед, з діяльністю, яку вони забезпечують, та особистісно значущими мотивами особистості, які до цього виду комунікативної діяльності спонукають.

За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що однією з основних проблем психології спілкування є характеристика структури комунікативної діяльності, виділення основних компонентів, притаманних діяльності спілкування 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 діяльності, розроблену О. М. Леонтьєвим (1975), і далі розвинену О. В. Запорожцем (1986), Д. Б. Ельконіним (1989), М. І. Лісіною (1986), О. О. Смірноюю (1990) ми виділили такі основні структурні компоненти комунікативної діяльності: предмет спілкування, комунікативну потребу і мотиви, одиниці спілкування, його засоби і результат.

Розглядаючи спілкування як комунікативну діяльність М. І. Лісіна (рис. 1.4) деталізує запропоновану схему і виділяє в ній такі структурні

¹ Крижанская Ю. С. Грамматика общения. — 178 с.

² Сафонов В. С. О психологии доверительного общения / В. С. Сафонов // Проблема общения в психологии. — М. : Наука, 1981. — С. 264–272.

КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ (за М. І. Лісіною)

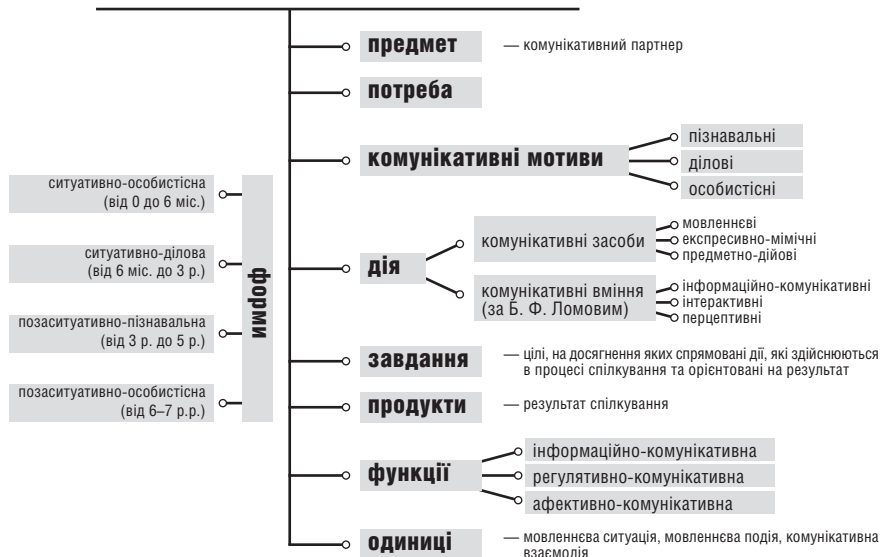


Рис. 1.4. Схема комунікативної діяльності за М. І. Лісіною

компоненти: предмет спілкування; потреба у спілкуванні; комунікативні мотиви; дія спілкування; задачі спілкування; продукти спілкування; функції спілкування; одиниці спілкування; форми спілкування¹.

Слід відзначити, що тільки за умов реалізації усіх зазначених компонентів комунікативна діяльність є успішною і результативною. На сьогодні психологія спілкування володіє достатнім арсеналом відомостей про кожен із зазначених компонентів комунікативної діяльності. Розглянемо їх детальніше.

Предмет спілкування (за М. І. Лісіною) — це інша людина, партнер по спілкуванню як суб'єкт.

Потреба в спілкуванні полягає в прагненні людини до пізнання й оцінки інших людей, а з їх допомогою — до самопізнання і самооцінки.

Проблема комунікативної потреби широко представлена у психологічних дослідженнях, в яких вона розглядається як джерело і одночасно

¹ Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.

передумова комунікативної діяльності (Т. В. Ахутіна, 1985; Л. С. Виготський, 1999, І. О. Зимня, 2001; О. О. Леонтєв, 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. Отже, у людини існує життєво важлива необхідність у спілкуванні: адже для ефективної спільної діяльності важливо, щоб комуніканти не тільки добре знали, а й адекватно оцінювали себе та оточуючих. Ця обставина і визначає виникнення у них потреби в пізнанні й оцінці один одного і самих себе. Одночасно спілкування створює можливості для відображення будь-яких людських якостей завдяки тому, що предметом його є інша людина як суб'єкт і в ході активного спілкування на нього спрямована інтенсивна психічна активність партнерів.

Характеризуючи комунікативні потреби, Т.О. Піроженко (2002) виділяє три типи — контактовстановлювальну, інформаційну та впливаючу (*авт. регулятивну*)¹.

Продовжуючи характеристику структури комунікативної діяльності за М. І. Лісіною зазначимо, що **комунікативні мотиви** — це те, заради чого організовується спілкування. Мотивом спілкування, як відомо, є партнер в тих своїх якостях, заради яких індивід звертається до нього або підтримує ініційовану комунікативну діяльність. Тому мотив спілкування збігається з його об'єктом. Становлення і зміну форм спілкування в онтогенезі М. І. Лісіна пов'язує із впливовістю трьох основних категорій мотивів спілкування — *пізнавальних, ділових та особистісних*.

Дія спілкування — це одиниця комунікативної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині і спрямований на неї, як на свій об'єкт. Дві основні категорії дії спілкування — ініціативні акти і відповідні (зворотні) дії. Дія спілкування характеризується метою, на досягнення якої вона спрямована, і завданням, яку вона вирішує. Дія є досить складним утворенням, до складу якого входять кілька дрібніших одиниць, так званих засобів спілкування.

Завдання спілкування — це та мета, на досягнення якої в даних конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються в процесі спілкування. Цілі (мотиви) і завдання спілкування можуть не збігатися між собою.

¹ *Піроженко Т. А.* Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко : [монография]. — К. : Нора-принт, 2002. — 308 с.

Продукти спілкування — це утворення матеріального і духовного характеру, що створюються в результаті спілкування. До них відноситься, насамперед, той “загальний результат”, про який згадується у визначенні спілкування, але також: взаємовідносини (Я. Л. Коломенський, 1980)¹, вибіркові прихильності (С. В. Корницька, 1975)², і головне — образ самого себе та інших людей-учасників спілкування (Н. М. Авдеева, 1988; О. О. Бодальов, 1965; М. І. Лісіна, 1983)³.

Функції спілкування — за М. І. Лісіною існують різні можливості виділення основних функцій спілкування в житті людини: організація спільної діяльності людей (узгодження та об’єднання зусиль з метою досягнення спільного результату); формування і розвиток міжособистісних відносин (взаємодія з метою налагодження відносин); взаємопізнання людьми.

Традиційно у спілкуванні виділяють три взаємопов’язані функції, які одночасно реалізуються у процесі спілкування:

- перцептивна функція спілкування передбачає взаємний процес сприйняття партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння;
 - комунікативна функція спілкування полягає в обміні інформацією між людьми;
 - інтерактивна сторона полягає в організації взаємодії між людьми⁴.
- Водночас, Б. Ф. Ломов (1979) виділяє такі функції спілкування:
- інформаційно-комунікативну;
 - регулятивно-комунікативну;
 - афективно-комунікативну.

¹ *Коломинский Я. Л.* Психология личностных взаимоотношений в группе сверстников. (Общие и возрастные особенности) : дис. ... докт. психол. наук. / Я. Л. Коломинский. — Минск, 1980. — 324 с.

² *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.

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; *Бодалева А. А.* Личность и общение : Избранные труды / А. А. Бодалева. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 328.; *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.

⁴ *Орлова М. А.* Психологические особенности общения как вида деятельности: педагогическое общение / М. А. Орлова // Социосфера. — 2010. — № 1. — С. 41–46; *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. — М. : Мысль, 1971. — 348 с.

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 людини зрозуміти інших. Спілкування тут спрямоване на формування оцінок досягнутих результатів (узгодження — неузгодження, порівняння поглядів тощо).

Регулятивно-комунікативна функція полягає в коригуванні поведінки. Завдяки спілкуванню людина здійснює регуляцію не тільки власної поведінки, а й поведінки інших людей, реагує на їхні дії. Відбувається процес взаємного налагодження дій. Регулятивно-комунікативну функцію виконують такі феномени, як імітація, навіювання тощо.

Афективно-комунікативна функція характеризує емоційну сферу людини. Спілкування впливає на емоційні стани людини. В емоційній сфері виявляється ставлення людини до навколишнього середовища, у тому числі й соціального¹.

В залежності від мети спілкування, Л. А. Карпенко (2011) визначає такі функції спілкування та їх мету:

- *контактна* — встановлення контакту як стану готовності до передачі та прийняття інформації і підтримання взаємозв'язку у формі постійної взаємоорієнтованості;
- *інформаційна* — обмін інформацією, думками, рішеннями;
- *спонукальна* — стимулювання партнера по спілкуванню;
- *координаційна* — взаємна орієнтація і погодження дій при організації взаємодіяльності;
- *розуміння* — не лише адекватне сприйняття і розуміння змісту повідомлення, але й розуміння партнерами один одного (намірів, емоційних станів тощо);
- *амотивна* — збудження у партнера необхідних емоційних станів (“обмін емоціями”) чи зміна своїх під впливом партнера;
- *встановлення і фіксація свого місця* в системі рольових, статусних, ділових зв'язків соціуму, в якому необхідно діяти індивіду;

¹ Орлова М. А. Психологические особенности общения как вида деятельности: педагогическое общение.

- *вплив* — зміна стану, поведінки, особистісно-образних формувань (намірів, установок, рішень, потреб, дії тощо)¹.

Таким чином, реалізація різних функцій, надає діяльності спілкування багатofункціонального значення, що дозволяє не тільки здійснювати інформування, а й взаємовплив партнерами у спілкуванні.

Одиниці спілкування, за М. І. Лісіною, — це мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, комунікативна взаємодія.

Мовленнєва ситуація — це контекст висловлювання, те, що допомагає його зрозуміти. Висловлювання реалізується в певному місці, в певний час, має певний набір учасників: мовця і реципієнта. Складові мовленнєвої ситуації — мовець, слухач, час і місце висловлювання.

Мовленнєва подія складається з двох головних компонентів: словесного мовлення (висловлювання, повідомлення) і мовленнєвої ситуації (контекст висловлювання).

Мовленнєва взаємодія: з одного боку це породження мовлення суб'єктом, з іншого боку — його сприйняття адресатом, його декодування, розуміння змісту, оцінка отриманої інформації та реагування.

На нашу думку, аналіз одиниць спілкування має здійснюватись у взаємозв'язку з оцінкою засобів спілкування, оскільки саме від провідного засобу спілкування залежатиме їх зміст, а відповідно — і одиниця спілкування. Роль засобів спілкування ми розглянемо в наступному підрозділі.

Форми спілкування за М. І. Лісіною — це комунікативна діяльність на певному етапі її розвитку в сукупності рис, яка характеризується за такими параметрами:

- час виникнення цієї форми спілкування протягом дошкільного дитинства;
- місце, що займає в системі життєдіяльності дитини;
- зміст потреби;
- провідні мотиви;
- основні засоби спілкування.

За означеними критеріями автор виділяє чотири форми спілкування, що змінюють одна одну упродовж перших 7 років життя дитини.

Це:

- ситуативно-особистісне спілкування (від 0 до 6 міс.);
- ситуативно-ділова форма спілкування (від 6 міс. до 2 р.);

¹ Карпенко Л. А. Психология общения. Энциклопедический словарь.

- позаситуативно-пізнавальне спілкування (від 3 р. до 5 р.);
- позаситуативно-особистісна форма спілкування (від 6 р. до 7 р.).

Таким чином, запропонована М. І. Лісіною структура комунікативної діяльності охоплює всі її етапи і компоненти. Слід відзначити, що багато вчених поділяють погляди Майї Іванівни і наголошують на значущості кожного елемента цієї структури, оскільки від успішної організації кожного з них залежатиме ефективність діяльності спілкування загалом. Хоча запропонована автором структура була розроблена щодо дитячого віку, її зміст цілком відповідає вітчизняним тенденціям психологічного вивчення комунікативної діяльності дорослих.

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 у дітей із системними порушеннями мовлення.

Водночас, психологічна характеристика комунікативної діяльності буде неповною, якщо ми не проаналізуємо наукові дані щодо ролі комунікативних умінь у реалізації спілкування. На думку О. О. Леонт'єва (1999), для повноцінного спілкування людина повинна володіти такими комунікативними вміннями:

- орієнтуватися в умовах спілкування;
- правильно планувати висловлювання,
- вибирати зміст акту спілкування і відповідні йому засоби;
- вміти забезпечити зворотний зв'язок¹.

Запропоновані вченим комунікативні вміння з деякими модифікаціями покладені в методологічну основу нашого дослідження.

У спілкуванні завжди має місце зворотний зв'язок. Порушення однієї з ланок акту спілкування не дозволить досягти певних результатів спілкування.

Проблема формування комунікативних умінь найповніше представлена в психологічних дослідженнях щодо дітей дошкільного і шкільного віку. У низці досліджень відзначається, що комунікативні вміння сприяють психічному розвитку дошкільника (О. В. Запорожець, 1986; М. І. Лісіна, А. Г. Рузьська, 1974), впливають на загальний рівень його діяльності (З. М. Богуславська, 1974; Д. Б. Ельконін, 2004), є складними

¹ Леонт'єв А. А. Психология общения.

і 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 їх структурі 3 компоненти: *інформаційно-комунікативний, інтерактивний, перцептивний*.

Інформаційно-комунікативні вміння — це вміння приймати і передавати інформацію. При цьому серед основних показників, виділяють: увагу до сигналів оточуючих; стабільність процесу прийняття інформації; вміння висловити думку, намір.

Інтерактивні вміння — це вміння взаємодіяти з партнером в ході діяльності та готовність до взаємодії, а саме: спільне планування майбутньої діяльності, орієнтація на партнера (партнерство), відсутність конфліктних ситуацій, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, соціовалентність, задоволеність у спілкуванні.

Перцептивна група комунікативних умінь передбачає: сприйняття іншого та міжособистісних відносин, розуміння ставлення іншого до себе, розуміння емоційного стану іншого, уявлення про сутність спілкування, значущість для дитини цих взаємин, здатність до виділення особистісних характеристик партнера¹.

Такий розширений погляд на комунікативні вміння у дитячому віці повністю відображає діяльну 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 і інтерактивну характеристики комунікативних вмінь.

На нашу думку, саме інтерактивні і перцептивні комунікативні вміння забезпечують ефективну взаємодію з партнерами у спілкуванні, дозволяють реалізовувати зворотній зв'язок і налагоджувати емоційні відносини.

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

¹ Ломов Б. Ф. Категория деятельности и общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. — 1979. — № 8. — С. 34–47.

- мотиваційна (“я хочу спілкуватися”);
- когнітивна (“я знаю, як спілкуватися”);
- поведінкова (“я вмію спілкуватися”)¹.

Перша складова — це прагнення і спонукання до спілкування, це різного роду потреби, які можна задовольнити у процесі спілкування. Ця складова є вихідною, без неї комунікативна діяльність неможлива.

Друга складова комунікативних здібностей (галузь знань) визначається тим, наскільки людина має уявлення про норми і правила ефективного спілкування, мовленнєвий етикет.

Уміння використовувати знання про ефективне спілкуванні — третя (поведінкова) складова комунікативних здібностей (“галузь умінь”). Вона включає вміння адресувати повідомлення і привертати до себе увагу співрозмовника, доброзичливість і аргументованість спілкування, вміння зацікавити співрозмовника своєю думкою і прийняти його точку зору, вміння критично ставитися до власної думки, дій, висловлювань, вміння слухати, емоційно співпереживати, а також вирішувати конфліктні ситуації².

Ми повністю погоджуємось з поглядами Ю. В. Філіпової, що ефективність спілкування залежить від повноти реалізації програми “хочу — знаю — вмію”. Такий підхід теж відповідає структурній організації спілкування в нормі, тому його слід брати до уваги при формуванні комунікативної діяльності в дитячому віці.

Аналізуючи психолого-педагогічні джерела щодо проблеми спілкування, ми дійшли висновку, що особливе місце у наукових пошуках посідає проблема **засобів спілкування**, їх значущості і ефективного використання. Вчені одноставно відзначають, що володіння різними комунікативними засобами забезпечує ефективне спілкування в різних галузях людського буття: педагогічному процесі, ігровій і навчальній діяльності, керівництві, діловому спілкуванні, рекламі, політичній і мас-медіа комунікації тощо.

Відповідно до теорії О. О. Леонтєва, засоби спілкування рівноцінні операціям, за допомогою яких кожен учасник комунікації будує свої дії спілкування і вносить свій внесок у взаємодію з іншою людиною³.

¹ *Філіпова Ю. В.* Общение. Дети от рождения до 5 лет / Ю. В. Филиппова. — Ярославль : Академия развития : Академия Холдинг, 2001. — С. 5.

² *Філіпова Ю. В.* Общение. Дети от рождения до 5 лет.

³ *Леонтьев А. А.* Психология общения.

Засоби комунікації — це способи кодування, передачі, переробки і розшифрування інформації, що передаються в процесі спілкування одним індивідом іншому. Кодування інформації — це спосіб її передачі. Інформація може передаватися людьми і сприйматися на відстані, через органи чуття (спостереження з боку однієї людини за рухами іншої або сприймання вироблених ним звукових сигналів)¹.

Фахівцями в галузі психології виділяються найрізноманітніші засоби спілкування, але найзначущими, на наш погляд, є три основні категорії засобів спілкування, виділені групою вчених під керівництвом М. І. Лисіної²:

- *експресивно-мімічні*, до яких відносяться посмішка, погляд, міміка, виразні рухи рук і тіла, виразні вокалізації;
- *предметно-дійові*: локомоторні і предметні рухи, а також пози, що використовуються для цілей спілкування (до цієї категорії засобів спілкування відносяться наближення, віддалення, вручення предметів, протягання різних речей, притягання і 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 В. В. Ветрової (1985), С. В. Корницької (1975) та ін. підкреслюється, що за допомогою експресивно-мімічних засобів спілкування партнер проявляє свій емоційний стан у процесі спілкування і формується ставлення до партнера по спілкуванню. Головним призначенням предметно-дійових засобів спілкування є: вираження готовності до спільної діяльності з партнером. Мовленнєві засоби спілкування є поліфункціональними, оскільки спрямовані не тільки на передачу інформації та узгодження задумів у спільній діяльності, а й на передачу власного емоційного стану, оцінку взаєморозуміння з партнером зі спілкування³.

¹ Орлова М. А. Психологические особенности общения как вида деятельности: педагогическое общение.

² Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения.

³ 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.; *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. Рейнштейн, А. Г. Рузская, 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.

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 передачі і 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 спілкування¹. І. О. Зимня (2001), М. І. Жинкін (1982), О. О. Леонт'єв (1974) наголошують на тому, що спілкування полягає у здійсненні комунікативних актів, в яких комуніканти породжують та інтерпретують мовленнєві висловлювання². М. І. Лісіна вважає, що значущість мовленнєвих засобів пов'язана з тим, що мовлення є найдосконалішим, найточнішим і швидко впливовим засобом спілкування між людьми³. Використання мовленнєвих 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.

На важливу роль у реалізації комунікативної діяльності **невербальних засобів** вказують у своїх дослідженнях І. М. Горелов, 1974; В. О. Лабунська, 1986; О. Л. Леханова, 2008; В. П. Морозов, 1993. Як зазначають науковці, жести, міміка, пози є важливим засобом спілкування, вони як правило, доповнюють вербальні, але слугують цілям спілкування і відокремлено від вербальних. Поняття невербальної комунікації виходить далеко за межі поняття мовленнєвого спілкування, оскільки має самостійне значення і реалізується в багатьох інших (немовних) системах і каналах передачі інформації⁴.

¹ *Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский [и др.]. — М. : Смысл, 2004. — 512 с.*

² *Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — С. 159; Зимня 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.*

³ *Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения.*

⁴ *Горелов И.Н. Соотношение вербального и невербального в коммуникативной деятельности / И.Н.Горелов // Избранные труды по психолингвистике. — М., 2004. — С. 156–182; Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально- перцептивный подход) / В. А. Лабунская. — Ростов н/Дону : Феникс, 1986. — 136 с.; Леханова О. Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе*

Невербальні засоби спілкування 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 і часу спілкування;
- *контакт очей*, що є основним засобом візуального спілкування¹.

Слід зазначити, що невербальні засоби спілкування виконують важливу роль у комунікативній діяльності. Вони допомагають створювати образ партнера по спілкуванню; є індикатором актуальних психічних станів особистості; виступають в ролі уточнення, розуміння вербального повідомлення, посилюють емоційну насиченість сказаного; підтримують оптимальний рівень психологічної близькості між партнерами у спілкуванні; виступають в якості показника статусно-рольових відносин².

Невербальна комунікація, яка передбачає взаємоінформування партнерами невербальними комунікативними засобами, має величезне значення в таких галузях психологічної науки, як: теорія спілкування, психологія особистості, психологія мовлення. Тому зрозумілий інтерес дослідників до вивчення різних сторін даного питання³.

с дошкільниками с ОНР : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. Л. Леханова. — М., 2008. — 208 с.; *Морозов В. П.* Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты / В. П. Морозов // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 1. — С. 18–32.

¹ *Грищенко Т. Б.* Етика ділового спілкування : навч. посібник / Т. Б. Грищенко [За редакцією Т. Б. Грищенко, Т. Д. Іщенко, Т. Ф. Мельничук]. — К. : Центр учбової літератури, 2007— 344 с.

² *Горянина В. А.* Психология общения / В. А. Горянина — М. : Издательский центр “Академия” — 2002. — 416 с.; *Лабунская В. А.* Психология экспрессивного поведения / В. А. Лабунская. — М., 1989. — 64 с.

³ *Горелов И. Н.* Соотношение вербального и невербального в коммуникативной деятельности / И.Н.Горелов // Избранные труды по психолингвистике. — М., 2004. — С. 156–182; *Кольшанский Г. В.* Паралингвистика / Г. В. Кольшанский. — М. : Наука, 1974. — 81 с.; *Лабунская В. А.* Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. — Ростов н/Дону : Изд-во “Феникс”, 1986. — 136 с.; *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.; *Морозов В. П.* Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты / В. П. Морозов // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 1. — С. 18–32.

Отже, невербальні комунікативні засоби є важливими, разом із вербальними, для спілкування і взаєморозуміння людей. Жести, міміка, пози несуть значну інформацію про співрозмовника, інколи — змінюють значення вербальної інформації, дозволяють взаємодіяти без слів.

Детальніший аналіз психологічного змісту вербальних і невербальних засобів спілкування буде представлено у наступних розділах.

Таким чином, за результатами аналізу психологічної літератури встановлено високий інтерес науковців до проблеми використання засобів спілкування у різних видах діяльності. Відомо, що вербальні засоби є універсальними і високоінформативними, а невербальні — часто слугують як для підсилення, так і ослаблення семантичного значення слів. Вербальні та невербальні засоби спілкування можуть підсилювати або ослаблювати взаємодію.

Тому для досягнення цілей спілкування індивід повинен використовувати обидві групи комунікативних засобів, а ефективне спілкування передбачає комплексне і одночасне використання та інтерпретування цих сигналів з урахуванням контексту.

Таким чином, узагальнюючи наукові дані з проблеми спілкування у психології, ми дійшли таких висновків.

Спілкування є діяльністю, тому вчені справедливо 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 з сторін спілкування, яка забезпечує інформативно-комунікативну 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 обмін діями. Процес реалізації комунікативної діяльності потребує сформованості комунікативних умінь і засобів. Досягнення мети спілкування неможливе без використання різних засобів спілкування: 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 кому-

нікативних 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: інформаційно-комунікативних, перцептивних, інтерактивних тощо; ступеню володіння вербальними і невербальними засобами спілкування; змісту та стійкості комунікативної мотивації.

1.2. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАСОБІВ У ПСИХОЛОГІЇ

1.2.1. Характеристика вербальних засобів комунікативної діяльності. Як свідчать попередньо викладені висновки вчених у галузі психолінгвістики, психології спілкування, вікової та соціальної психології, спілкування як діяльність реалізується за допомогою вербальних і невербальних засобів. При цьому на провідній ролі вербальних засобів наголошують більшість дослідників, оскільки вони базуються на використанні мовлення, яке сьогодні правомірно вважається універсальним і найефективнішим засобом комунікації¹. У зв'язку з цим вважаємо за потрібне 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. Леонт'єв, 1974; О. М. Шахнарович, 1974; М. К. Шеремет, 2012 та інші). Саме багатоаспектність мовлення є підставою для його вивчення різними науками. Водночас інтерес дослідників до дитячого мовлення пов'язаний з його винятковою важливістю у психічному розвитку дитини, розвитку комунікативної діяльності зокрема.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчує значущість наукових поглядів про взаємозв'язок мовлення зі спілкуванням у процесі його становлення (О. М. Леонт'єв, 1975; О. О. Леонт'єв, 1999; Д. Б. Ельконін,

¹ *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — С. 159.; *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности; *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения; Основы теории речевой деятельности / [под ред. А. А. Леонтьева]. — М. : Наука, 1974. — 368 с.; *Шахнарович А. М.* К проблеме психолингвистического анализа детской речи : автореф. дис. ... канд. филолог. наук / А. М. Шахнарович. — М., 1974. — 18 с.

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 і виникає у спілкуванні”¹.

Водночас, дослідники зазначають, що, хоча мовлення відіграє важливу роль 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 і регуляції психічних процесів. У багатьох дослідженнях доведено, що психічні процеси — сприймання, мислення, пам’ять, увага, ява — опосередковані мовленням².

У відповідності з концепцією нашого дослідження особливий інтерес викликає не власне мовлення, а мовленнєве спілкування.

Мовленнєве спілкування — це процес встановлення і підтримки цілеспрямованого, прямого чи опосередкованого, контакту між людьми за допомогою мови. В будь-якому тексті (усному чи письмовому) реалізується система мови, тобто, комплекс фонетичних, лексичних, граматичних одиниць, які є засобом спілкування людей для вираження їх почуттів, думок, бажань і намірів³.

За концепцією О. О. Леонтьєва (1999), мовленнєве спілкування — це така форма спілкування, де загальні психологічні закономірності процесів цієї діяльності виступають в найбільш характерному, найбільш

¹ Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении / С. Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. — 1957. — № 2. — С. 43.

² Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М.: Смысл [и др.], 2004. — 512 с.; Запорожец А. В. Избранные психологические произведения / А. В. Запорожец. В 2 т.: т. 1. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.; Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1975. — 304 с.; Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия [2-е изд.]. — М.: Изд-во МГУ, 1998. — 336 с.; 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. — М.: Академия, 2000. — С. 75–92.

³ Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. — СПб.: ИГУП, 1999. — 592 с.

оголеному і найбільш доступному дослідженню вигляді. При цьому мовленнєву діяльність вчений розглядає як спеціалізоване вживання мови у мовленні, у процесі взаємодії між людьми, “окремий випадок діяльності і спілкування”¹.

Продовжуючи думку, вчений зазначає, що мовленнєва діяльність психологічно організована подібно іншим видам діяльності, т. б. 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 у відповідності з умовами), або у формі мовленнєвих дій, які включені в ту чи іншу немовленнєву діяльність. Таким чином, під мовленнєвою діяльністю О. О. Леонт'єв, розуміє сам феномен мовлення.

У психолінгвістиці О. О. Леонт'єва спілкування та мовленнєве спілкування розділяється як лінгвістичний феномен. На думку вченого, діяльність спілкування характеризується комунікативним контекстом, в якому реалізуються мовленнєві акти. У мовленнєвому спілкуванні, у відповідності з метою і завданнями мовця, він виділяє такі аспекти, які проявляються у мовленні: інформативний, перцептивний, експресивний, прескрептивний, міжособистісний тощо. Аналізуючи наукові досягнення О. О. Леонт'єва, 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 мовлення².

Подібну думку висловлює і Т. В. Панфілова (2001), додаючи, що мовленнєве спілкування — це інформативна і комунікативна функції мовленнєвої діяльності³.

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, одно-

¹ Леонт'єв А. А. Психология общения.

² Там само.

³ Панфилова А. П. Теория и практика общения / А. П. Панфилова. — М. : Академия, 2007. — 288 с.

стороннього комунікативного акту, який може розглядатися як елементарний акт спілкування, а не саме спілкування слугує зазначеному способу. Мовленнєву діяльність автор визначає як цілеспрямований, мотивований, активний *процес прийому та/чи продукування повідомлення*, який організований засобами мови та способом (мовлення) формування та формулювання думки у спілкуванні людей¹.

За висновками О. М. Леонтєва, О. О. Леонтєва, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейна, Т. В. Панфілової реалізація мовленнєвого спілкування можлива завдяки 4 видам мовленнєвої діяльності, два з яких забезпечують продукування (передачу) інформації — *говоріння* і *письмо*, а інші два беруть участь у сприйманні інформації — *слуханні* та *читанні*².

Говоріння і письмо характеризують зовнішні способи формування і формулювання думки для інших³. 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 писемне спілкування з іншими людьми, форма вираження думки, в якій інформація передається за допомогою графічних знаків.

Слухання і читання передбачають внутрішні способи формування та формулювання думки для себе⁴. Слухання є вторинним у спілкуванні, його мотиваційна сторона зумовлена діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. 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.

¹ Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности.

² Выготский Л. С. Психология развития ребенка; Жинкин Н. И. Речь как проводник информации; Запорожец А. В. Избранные психологические произведения / А. В. Запорожец. В 2 т. : т. 1. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с; Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность; Лурья А. Р. Язык и сознание; Панфилова А. П. Теория и практика общения.

³ 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.

⁴ Там само.

Усі описані види мовленнєвої діяльності забезпечують її цілісність шляхом породження і передачі 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. Лурія¹. Відповідно до цієї концепції, як і будь-яка інша діяльність людини, мовленнєва діяльність передбачає:

- потребу, мотив, мету, задум, установку, знання (культурологічні, власне мовленнєві, і апеляцію до них);
- всебічний аналіз ситуації, в якій повинна відбутися і реалізується діяльність;
- ухвалення рішення про здійснення діяльності і вибір оптимальних засобів для цього (форм мовлення, їх варіантів і власне мовних засобів: фонетичних, синтаксичних, лексичних та інших);
- планування діяльності (на різних рівнях усвідомлення результатів планування) і прогнозування її можливого результату (акцептор результату дії за П. К. Анохіним, 1979²);
- реалізація внутрішньої програми (виконання) певних дій і операцій;
- поточний контроль за здійсненням діяльності та її корекція (якщо вона необхідна);
- кінцеве звірення результату діяльності з її метою (задумом)³.

Згідно з комунікативною моделлю, розробленою Т. М. Ушаковою (1991) і співробітниками лабораторії психології мовлення і психолінгвістики Інституту психології РАН⁴, мовленнєва діяльність передбачає реалізацію декількох фаз, які послідовно змінюють одна одну:

- процес сприйняття мовлення;
- ієрархічно організована внутрішньомовленнєва ланка (реалізація змістової і граматичної програм висловлювання);

¹ *Виготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Виготский. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.; Леонтьев А. А. Психология общения; Лурья А. Р. Язык и сознание.*

² *Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин. — М. : Наука, 1979. — 453 с.*

³ *Леонтьев А. А. Психология общения.*

⁴ *Ушакова Т. Н. Психология речи и психолінгвістика / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12, № 6. — С. 12–24.*

- виконавча, яка реалізує механізми (включення артикуляції, фонації і мовленнєвої просодики)¹.

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 і 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 з позицій психології та педагогіки — це, насамперед, становлення як мовномисленнєвої, так і комунікативної діяльності, які тісно взаємопов’язані та взаємозумовлені (І. О. Зимня, 2001; М. І. Лісіна, 1983; А. О. Люблінська, 2000; А. К. Маркова, 1974; І. В. Шаповаленко, 2004; Д. Б. Ельконін, 1960 тощо). Мовлення слугує способом формування та вираження думки, реалізується у процесі мовленнєвої діяльності, яка, як правило, 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 і предметами навколишньої дійсності. При цьому головним і універсальним видом взаємодії між людьми в людському суспільстві є мовленнєва діяльність, яка є і формою і одночасно засобом діяльності спілкування. Таким чином, комунікативна діяльність і мовленнєва 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.

А. В. Брушлінський та В. О. Полікарпов (1999) висловлюють іншу думку щодо проблеми “мовлення і комунікативна діяльність”: “мовлення —

¹ Ушакова Т. Н. Психология речи и психолінгвістика.

це, безперечно, важливий засіб спілкування (але не саме спілкування). Мовлення завжди слугує тій меті і потребі, які зумовили діяльність, в межах якої воно застосовується”¹. Автори вважають, що ці положення не завжди враховуються представниками діяльнісного підходу (С. Л. Рубінштейн, 1957; О. О. Леонтьєв, 1974; О. М. Леонтьєв, 1975) і методологічного принципу (Б. Ф. Ломов, 1979) в ході обговорення дуже актуальної проблеми взаємозв’язку діяльності і спілкування².

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 спілкування і мовлення пов’язані також шляхом реалізації основних завдань, тобто комунікативна діяльність здійснюється на основі низки мовленнєвих функцій. Л. С. Виготський виділяє дві основні функції мовлення — спілкування і узагальнення. На його думку, саме ці дві функції відображають все різноманіття завдань, які мовлення виконує на різних етапах розвитку дитини в різних ситуаціях спілкування. Розвиваючи ідею Л. С. Виготського про соціальне походження мовлення, С. Л. Рубінштейн (1989) зазначає, що “дві основні функції мовлення — комунікативна і сигнікативна, завдяки яким воно є засобом спілкування і формою існування думки, свідомості, формуються взаємозалежно і функціонують одна в іншій”³. Таким чином, реалізація функцій мовлення забезпечує його включення в комунікативну діяльність, що дозволяє вирішувати її завдання, виражаючи задум мовленнєвими засобами.

Проблема взаємозв’язку комунікативної діяльності та мовлення засобами його функцій знайшла відображення у багатьох психолого-педагогічних дослідженнях. Так, В. С. Мухіна (1985) виділяє комунікативну, планувальну і знакову функції мовлення, реалізація яких дозволяє передавати і приймати інформацію, кодувати та декодувати її, прогнозувати комунікативний процес⁴.

О. М. Мастюкова (1981), розглядаючи особливості мовленнєвого розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, порівнює функції мовлення, що розвиваються в нормі і при патології. Вона виділяє комунікативну,

¹ *Брушлинский А. В. Мышление и общение / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. — Самара : Самар. дом печати, 1999. — С. 47.*

² *Там само.*

³ *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 тт. / С. Л. Рубинштейн. — Т. II. — М. : Педагогика, 1989. — С. 23.*

⁴ *Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. — М. : Просвещение, 1985. — 272 с.*

узагальнювальну та регулятивну функції¹. *Комунікативна функція* мовлення як засіб спілкування дитини з дорослими, на думку автора, покладена в основі всього вербального розвитку. Від своєчасного формування цієї функції залежить, як скоро дитина опанує вищими рівнями свідомості і довільності поведінки. *Узагальнювальна функція* мовлення виступає засобом мислення. Слово, узагальнюючи предмети, служить предметом абстракції. Дитина оволодіває поняттями, здійснює класифікації, робить висновки, аналізує явища навколишньої дійсності, опосередковуючи ці операції мовленням. Комунікативна та узагальнююча функції мовлення формуються взаємопов'язано, оскільки за допомогою мовлення дорослих дитина отримує нову інформацію, а потім, використовуючи її — засвоює, активізуючи при цьому розумові операції. *Регулятивна функція* мовлення теж формується у дошкільному віці, вона є засобом регуляції вищих психічних функцій. Дитина, використовуючи словесні інструкції, може зосередити увагу на значущому, цікавому; керувати власною поведінкою та діяльністю інших людей.

Водночас, у процесі становлення різних форм спілкування, відбувається стимулювання і розвиток мовленнєвих функцій.

А. К. Маркова (1974) простежила генезис мовленнєвих функцій та їх зв'язок зі спілкуванням у дитячому віці. Так, до року автор констатує появу індикативної і номінативної функцій мовлення (називання ознаки предмета і предметна співвіднесеність слова) і пов'язаної з ними сигнікативної — функції, що дозволяє позначати об'єкти і явища. На думку автора, емоційне спілкування з дорослим стимулює появу експресивної функції мовлення. У ранньому віці (від року до трьох) формується узагальнювальна функція мовлення, що виражається в розширенні словника і появі запитань дітей до дорослих з приводу назви речей².

Таким чином, комунікативна діяльність здійснюється засобами мовлення, а мовлення відіграє важливу роль у спілкуванні через реалізацію різних функцій. Врахування такого взаємозв'язку дозволяє системно поглянути на процес реалізації комунікативної діяльності, провідним засобом якої є мовлення і розглядати її як комунікативно-мовленнєву.

Підтверджує попередні висновки і той факт, що і мовлення (через мовленнєву діяльність), і комунікативна діяльність часто включені в різ-

¹ *Мастюкова Е. М.* Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1981. — № 6. — С. 13–21.

² *Маркова А. К.* Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. — М.: Педагогика, 1974. — 239 с.

ні види діяльності¹, насамперед — провідні: в емоційне спілкування, предметно-практичну та ігрову діяльність. Спільна діяльність є основою формування мовленнєвої взаємодії між дитиною і дорослим, дитиною і однолітком, є базою реалізації комунікативної функції мовлення, а вирішення її завдань передбачає здійснення спілкування між комунікативними партнерами.

На думку Л. С. Виготського, комунікативна функція є генетично вихідна і основоположна в становленні мовлення, від її своєчасного розвитку залежить весь подальший розвиток індивіда. Саме у комунікативній функції криється початок всіх основних мовленнєвих функцій. Мовлення спочатку виконує роль засобу комунікації, а лише потім на цій основі стає знаряддям мислення та довільної регуляції дитиною власної поведінки².

Вирішальну роль у становленні і розвитку мовлення відіграють комунікативні фактори, оскільки виникнення й розвиток мовлення у дітей відбувається, насамперед, у процесі їх спілкування з оточуючими людьми. Дитина починає говорити тільки в ситуації спілкування і переважно на вимогу дорослих. 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. Рычкова, 2012; Н. М. Щелованов, 1971; С. В. Янчева, 2010). Значущість спілкування з дорослими підтверджується і спеціальними дослідженнями впливу комунікативного чинника на всіх етапах становлення мовлення як засобу спілкування (В. В. Ветрова, Д. Б. Годовікова, Н. Г. Єлагіна, М. І. Лісіна, А. Т. Рузьська, О. О. Смірнова, 1985; С. В. Корницька, 1975).

Таким чином, розвиток діяльності спілкування та мовлення відбувається упродовж усього періоду становлення кожного. Потреба в спілку-

¹ 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; Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психологический журнал. — М., 1980. — Т. 1, № 5. — С. 43–53; Шахнарович А. М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи : автореф. дис. ... канд. филолог. наук / А. М. Шахнарович. — М., 1974. — 18 с.; Эльконин Д. Б. Детская психология.

² Виготский Л. С. Мышление и речь.

ванні стимулює до оволодіння мовленнєвими засобами. Водночас, розвиток різних сторін мовлення дитини здійснюється у комунікативній діяльності і, насамперед, у процесі спілкування з дорослими¹.

Сучасні дослідники комунікативної діяльності та мовлення у дітей виділяють *три етапи розвитку мовлення* як засобу спілкування:

I етап — довербальний. Дитина ще не розуміє мовлення оточуючих і не вміє говорити сама. Підготовчий етап охоплює перший рік життя дітей і має виключне значення в подальшому розвитку мовлення. Основне значення довербального етапу розвитку мовлення дитини полягає в тому, що в цей час закладаються умови для розуміння зверненого мовлення.

II етап — виникнення мовлення. Дитина починає розуміти мовлення дорослих і відтворює перші активні слова. Цей етап охоплює вік від кінця першого року до другої половини другого року життя і є перехідним між двома стадіями у спілкуванні дитини з оточуючими — довербальній і вербальній.

III етап — розвитку мовленнєвого спілкування. Цей період триває від появи перших слів до кінця дошкільного віку. Він полягає у тому, що діти оволодівають змістом слова, вчать застосовувати його для передачі адресату все складнішої та абстрактнішої за змістом інформації. Водночас, діти оволодівають вмінням застосовувати мовленнєві засоби, внаслідок чого мовлення перетворюється в самостійний вид діяльності — комунікативну. Зростаючі потреби у спілкуванні призводять до того, що у дошкільнят інтенсивно розвиваються всі форми і функції мовлення².

Таким чином, оволодіння мовленням і розвиток діяльності спілкування є взаємообумовленими процесами упродовж усього періоду раннього і дошкільного віку. Розвиток мовлення дітей обумовлений становленням комунікативної діяльності, насамперед, розвитком змісту потреби у спілкуванні, водночас, він забезпечує розвиток мовленнєвого спілкування та цієї діяльності цілому.

Результати аналізу теоретичних джерел з вивчення проблеми взаємозв'язку мовлення та спілкування дають підстави для визначення особливих ролі вербальних засобів у становленні та розвитку комунікативної

¹ Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения; Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние и речь / Э. Л. Носенко. — К., 1981. — 196 с.; 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; Эльконин Д. Б. Детская психология.

² Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения.

діяльності, реалізації комунікативних завдань зокрема. Вербальні мовленнєві засоби широко використовуються у спілкуванні, вони є основним засобом реалізації комунікативних умінь, однак вчені одноставно 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 структури. Вербальні засоби спілкування засновані на виконанні видів діяльності: говоріння і слухання, читання і письмо. Водночас, застосування лише вербальних засобів спілкування позбавляє його точності, виразності, тому потребує обов'язкового застосування невербальних засобів спілкування.

1.2.2. Теоретичні підходи до визначення ролі невербальних засобів у спілкуванні. Відомо, що спілкування, як діяльність реалізується не тільки за допомогою мовленнєвих засобів, а включає широкий спектр невербальних засобів: міміку, пантоміміку, жестикуляцію, інтонацію 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. Леонтєв, 1999; О. Р. Лурія, 2001; Т. М. Ушакова, 1991; Р. Е. Berdwhistell, 1952; Р. Екман, 1971 та ін.). Попри визнання особливої значущості невербальних засобів у процесі спілкування, тривалий час увагу дослідників було зосереджено навколо вивчення вербальних засобів спілкування, які реалізуються за допомогою мови.

Аналіз результатів психологічних досліджень з проблеми вивчення невербальних засобів спілкування дає підстави для констатування, що у широкому розумінні поняття “невербальне” розглядається як немовленнєве, а стосовно спілкування “невербальне” розглядається як комунікативний феномен, предмет соціальної перцепції, вид взаємодії¹. Відповідно

¹ *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1960. — 486 с.; *Бодалев А. А.* Проблемы психологии познания людьми друг друга / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1981. — № 1. — С. 11–22; *Лабунская В. А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. — Ростов н/Дону : Феникс, 1999. — 608 с.; *Фомічова Л. І.* Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операційно-знаковий підхід : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 / Фомічова Людмила Іванівна; Український держ. педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова. — К., 1997. — 509 с.

невербальні засоби спілкування можуть бути визначені як різноманітні немовленнєві прояви, що дозволяють людині висловлювати значення і смисли, отримувати інформацію про партнерів по спілкуванню, взаємодіяти з навколишнім. Невербальні засоби спілкування реалізуються в типових формах поведінки (невербальних патернах), що мають у кожній культурі своє поле значень. 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, 1965; В. Д. Деглін, 1996; М. К. Кабардов, 1988; В. О. Лабунська, 1986; О. Л. Леханова, 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, що складають основу невербальних засобів спілкування, забезпечується давнішими з точки зору еволюції механізмами, а реалізація вербальних і невербальних засобів функціонально диференційована між правою (“невербальною”) і лівою (“вербальною”) півкулями¹. Узагальнення результатів наукових досліджень зазначених авторів представлено на рис. 1.5.

¹ *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; *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; *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.; *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М., 1989. — 216 с.; *Якобсон П. М.* Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон. — М. : Знание, 1973 — 32 с.; *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.; *Ekman P.* Unmasking the face. Englewood Cliffs / P. Ekman, W. V. Friesen. — NJ : Prentice- Hall, 1975. — 281 p.

Ліва півкуля

Відтворення вербальних образів
Розрізнення, виділення фонем і слів
Накопичення активної лексики (іменники, прикметники та дієслова), абстрактного словника
Сприйняття прямого значення слів
Розуміння інвертованих висловлювань, тонких відносин
Передача повного вербального змісту
Перекодування первинного семантичного запису
Вибір синтаксичних схем і предикатів
Лексичне і граматичне оформлення
Декодування мовних знаків

Права півкуля

Відтворення наочних образів
Розрізнення інтонації і тембру голосу
Накопичення клішованої стереотипної лексики, пасивного словника
Сприйняття переносного значення, ідіоматичних виразів
Розуміння з використанням узагальненого принципу синтаксису
Передача цілісного сенсу, ключових слів
Реалізація етапу мотивації
Формування первинного семантичного запису на коді УПК
Контроль процесу кодування, звірення отриманих результатів за вихідним задумом і реальним контекстом
Активний пошук цілісного сенсу
Предбачення (ймовірний прогноз),
Розуміння переносного значення, кліше тощо
Аналіз використаних невербальних засобів

Рис. 1.5. Розподіл вербальних і невербальних функцій між півкулями

Відповідно до змісту рисунка, ліва (умовно вербальна) і 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 структур забезпечує репрезентацію емоційного стану та особистісних особливостей партнерів зі спілкування, множить сенс семантично значимої інформації, допомагає повністю розкрити її змістовий бік¹.

¹ 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.

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; С. М. Панов, 1983; Н. Г. Салміна, 1988; А. Соломонік, 1995; Л. І. Фомічова, 1997).

У психології проблема вивчення невербальних засобів в контексті спілкування найбільш розроблена в рамках загальної (Л. С. Виготський, 1934; 1999; О. М. Леонт'єв, 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.).

Нині загальноновизнаними є такі положення:

1. Свідомість є єдністю інтелектуального і емоційного, вербального та невербального. Єдність афекту та інтелекту є запорукою гармонійного розвитку особистості (Л. С. Виготський, 1999; М. І. Жинкін, 1982; Л. В. Лопатіна, 2001; С. Л. Рубінштейн, 2003)¹.

2. Думка є екстралінгвістичним явищем, і вона може бути виражена як вербально, так і невербально (І. М. Горелов, 2001; М. І. Жинкін, 1982). Образність, дієвість і виразність мовлення реалізуються переважно невербальними засобами².

3. Спонукуванням до спілкування є комунікативна потреба, що виражається в прагненні до спілкування, комунікативному намірі (комунікативно-мовленнєвій інтенції); саме потреба у спілкуванні обумовлює прогрес психологічних механізмів комунікативно-мовленнєвого розвитку (Л. С. Виготський, 1934, 1999; М. І. Жинкін, 1982; І. М. Горелов, 2001)³.

¹ *Виготський Л. С.* Мышление и речь; *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — С. 159; *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; *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.

² *Горелов И. Н.* Основы психолінгвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. — М. : Лабиринт, 2001. — 304 с; *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации.

³ *Виготський Л. С.* Мышление и речь; *Горелов И. Н.* Основы психолінгвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополнен-

4. Базисом для розвитку мовленнєвого спілкування є невербальні компоненти (І. М. Горелов, 2001; В.О. Лабунська, 1986; Г. Л. Зайцева, 1981)¹.

Зупинимося детальніше на роботах з соціальної психології і психології експресивної поведінки, присвячених дослідженню невербальних комунікативних засобів.

Аналіз експериментально-теоретичних досліджень свідчить, що в процесі вивчення невербальних засобів спілкування основну увагу було зосереджено на двох питаннях:

1) *типології невербальних засобів* (Л. Ф. Велічко, 1982, Є. М. Верещагін, 1985; В. О. Лабунська, 1986; Т. М. Ніколаєва, 1969; Р. Екман, W.V. Friesen, 1975);

2) *можливостях невербального кодування — декодування* (О. О. Бодальов, 1996; В. О. Лабунська, 1986; О. Л. Леханова, 2008; К. В. Якуніна, 2000).

Визначаючи типологію, дослідники пропонують різні за критеріями класифікації. Найпоширенішими є класифікації невербальних засобів спілкування за формою і функціями, типовим прикладом яких є типологія В. О. Лабунської², яка поділяє невербальні засоби спілкування на екстралінгвістичні, просодичні, кінесичні, такесичні і ольфакторні.

Р. Екман та W. V. Friesen³, класифікуючи невербальні засоби, виходять з їх функцій і виділяють п'ять напрямів невербальної поведінки: емблеми, ілюстратори, афектори, регулятори і адаптори. Т. М. Ніколаєва (1969)⁴ поділяє жести на ті, що замінюють мовлення, супроводжують його, і злиті з ним.

ное издание. — М. : Лабиринт, 2001. — 304 с; *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации.

¹ *Горелов И. Н.* Основы психолингвистики; *Зайцева Г. Л.* Психолингвистические аспекты изучения жестового языка / Г. Л. Зайцева, Р. М. Фрумкина // Дефектология. — 1981. — № 1. — С. 14–23; *Лабунская В. А.* Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. — Ростов н/Дону : Феникс, 1986. — 136 с.

² *Лабунская В. А.* Невербальное поведение (социально- перцептивный подход).

³ *Ekman P.* Unmasking the face. Englewood Cliffs / Р. Ekman, W. V. Friesen. — NJ : Prentice- Hall, 1975. — 281 p.

⁴ *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.

Л. Ф. Величко (1982) виділяє поміж невербальних сигналів три групи: *комунікативні, некомунікативні і проміжні*. *Комунікативні* невербальні засоби спілкування тісно пов'язані з вербальними проявами, мають лінгвістичний еквівалент, передбачають наявність співрозмовника, контакт з ним і містять образотворчі, символічні та вказівні невербальні сигнали. *Некомунікативні* невербальні засоби спілкування 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 мовлення¹.

Важливим напрямом дослідження невербальних засобів спілкування є вивчення процесів невербального кодування і декодування. Більшість дослідників підкреслюють, що ці процеси є двома сторонами одного психологічного механізму (прийому та передачі інформації), що залежить від низки факторів: інтелектуальних, особистісних, соціальних тощо².

На думку В. О. Лабунської, 1999; Л. І. Фомічової, 1997 успішність кодування — інтерпретації невербальних засобів спілкування часто визначається включенням їх в певну категорію (невербальні компоненти або невербальна поведінка)³. Невербальні компоненти є системою

¹ Величко Л. Ф. Методический аспект паралингвистических характеристик устной иноязычной речи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Л. Ф. Величко. — М., 1982. — 16 с.

² Бодалев А. А. Проблемы психологии познания людьми друг друга / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1981. — № 1. — С. 11–22; Лабунская В. А. Психология экспрессивного поведения; 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 спеціальна психологія. Зб. наукових праць. — К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. — № 27. — С. 114–120; Фомічова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально-знаковий підхід : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 / Фомічова Людмила Іванівна; Український держ. педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова. — К., 1997. — 509 с.; 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; Ekman P. Unmasking the face. Englewood Cliffs / P. Ekman, W. V. Friesen. — NJ : Prentice-Hall, 1975. — 281 p.

³ Лабунская В. А. Психология экспрессивного поведения / В. А. Лабунская. — М., 1989. — 64 с; *Формирование личности дошкольника в различных видах деятельности* : Сб. науч. тр. / [Под ред. Н. С. Старжинской, Е. С. Слепович]. — Минск :

символів, знаків, які в певній мірі відчужені і незалежні від психологічних та соціально-психологічних якостей особистості, мають чітке коло значень і можуть бути представлені в 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. Ананьев, 1960; В. О. Лабунська, С. Л. Рубінштейн, 2003; та ін.). Автори відмічають, що невербальну поведінку слід розглядати як показник активності людини, сигнал про її стан, показник сформованості внутрішньої програми спілкування та комунікативної компетентності, а також — індикатор засвоєння людиною соціальних норм і правил¹.

З'ясовано, що кодування і декодування невербальних сигналів у спілкуванні залежить від виду самого сигналу, а також від контексту в якому вони застосовуються, від невербальної поведінки суб'єкта спілкування².

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. Леонтьев, 1999; Л. П. Якубинський, 1986 та ін.). Відповідно до лінгвістичних наукових підходів, в основу мовленнєвої поведінки людини покладені не тільки внутрішні закономірності мовлення, а й зовнішні закономірності соціальних і соціально-психологічних умов комунікації. Г. В. Кольшанский³ підкреслює, що для перетворення загальної схеми комунікації в мовленнєвий акт необхідна участь як мовленнєвих, так і немовленнєвих засобів, що супроводжують мовлення і несуть певне інформативне навантаження.

НИИП, 1987. — 103 с.; *Фомічова Л. І.* Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально- знаковий підхід.

¹ *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1960. — 486 с.; *Лабунская В. А.* Невербальное поведение (социально- перцептивный подход); *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир.

² *Лабунская В. А.* Невербальное поведение (социально- перцептивный подход).

³ *Кольшанский Г. В.* Паралингвистика / Г. В. Кольшанский. — М. : Наука, 1974. — С. 4.



Рис. 1.6. Структура мовної особистості за Ю. М. Карауловим

М. М. Бахтін, 2002; Ю. М. Караулов, 2002; О. О. Леонт'єв, 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. Караулов¹, розглядаючи структуру мовної особистості, відводить невербальним компонентам велику роль: перцептивні, соціальні, інтелектуальні і емоційні компоненти розглядаються рівноцінно з мовленнєвомисленнєвими знаннями, вміннями та навичками (див. рис. 1.6).

¹ Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — Изд. 2-е. — М.: Айрис-пресс, 2002. — 264 с.

Важливо, що всі компоненти знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Ю. М. Караулов зазначає, що, впливаючи на будь-який компонент мовної особистості, можна впливати на всі її сторони.

Більшість лінгвістичних досліджень доводить, що ігнорування невербальних засобів спілкування позбавляє мовлення емоційності, руйнує його логічність, в деяких випадках робить безглуздим¹. Невербальні компоненти дозволяють подолати полісемантичність використаних мовленевих засобів, підвищити надійність передачі повідомлення, відкорегувати його, розставити смислові акценти. В цілому лінгвісти визнають, що лінгвістична, паралінгвістична і екстралінгвістична реальності складають функціональну єдність.

Аналіз психолінгвістичних досліджень дозволив з'ясувати, що процеси продукування і рецеції 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. Леонт'єв, 1999; О. Р. Лурія, 2001; Л. В. Сахарний, 2000). Вербальна і невербальна система знаків розглядаються як взаємопов'язані, що досягають найбільшого значення і цінності тільки в умовах взаємної інтеграції.

І. М. Горелов (2001) зазначає, що на етапі опредмечування мотиву “потреба матеріалізується не тільки в смисловій інтенції, а й у певному емоційному плані”². Автором підкреслюється, що “сучасна людина успадкувала і удосконалила домовну систему пізнання об'єктивної реальності і сигналізації про неї в процесі комунікації, яка... продовжує активно функціонувати, виявляючись в знаковому продукті (мові, тексті), і в мовленнєвій діяльності в цілому — в якості базального компонента”³. На думку автора, невербальні компоненти не просто доповнюють вербальні акти, а є первинними складовими спілкування, що виникли раніше

¹ *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.; *Костомаров В. Г.* Жизнь языка / В. Г. Костомаров. — М. : Педагогика, 1984. — 143 с.; *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; *Филиппов А. В.* Звуковой язык и “язык” жестов / А. В. Филиппов // Лингвистический сборник МОПИ им. Н. К. Крупской. — М.: Изд-во МОГПИ им. Н. К. Крупской, 1975. — Вып. 3. — С. 14–33; *Paradis M. R.* The other side of language: pragmatic competence / M. R. Paradis // *Neurolinguistics*. — 1998. — № 11. — P. 1–10.

² *Горелов И. Н.* Основы психолінгвістики. — С. 66.

³ *Там само.* — С. 5.

мовленнєвої реалізації та сприяють формуванню думки-емоції. Процес мовленнєвого вираження, на думку автора, починається одночасно з жестовим при випереджаючому зовнішньому прояві останнього: вербальна програма висловлювання накладається на попередньо розгорнуту схему невербальних компонентів.

На думку О. О. Леонт'єва (1999), саме предмет мовленнєвої діяльності, що складається з думки-емоції і втілений в комунікативний мотив, потребу, виступає головним фактором, який зумовлює мовленнєву дію¹.

М. І. Жинкін (1982), розкриваючи специфіку внутрішнього мовлення, відзначає, що базовим компонентом мислення є особлива мова інтелекту (універсальний предметний код), що має принципово невербальну природу².

За М. М. Бахтінім (2002), емоції, оцінка, експресія не притаманні мові і породжуються тільки в процесі висловлювання, “живого” вживання мовних знаків³. О. О. Леонт'єв зазначає, що невербальні засоби в процесі говоріння можуть не тільки збагатити словесну інформацію, а й повністю нівелювати сенс, що передають слова. У процесі комунікації слід здійснювати оцінку інформативної цінності вербальної і невербальної частини комунікативного акту, що є обов'язковою умовою взаєморозуміння. Орієнтуючись на інтонацію, міміку, позу, жестикуляцію комунікативного партнера, слухач отримує можливість зрозуміти його емоції, ставлення до ситуації і предмета розмови, увійти в сенс висловлювання ще до того, як воно буде реалізовано на вербальному рівні⁴.

І. М. Горелов (2001) наголошує, що взаємне розуміння мовлення засноване “на очікуванні висловлювання, найвірогіднішого, зі смислової точки зору, в певних умовах спілкування”⁵. Алгоритм, що виникає при цьому, заснований на зіставленні наявних у слухача типових соціальних моделей з конкретною реальною ситуацією. Можливість будувати схожі типові моделі зумовлена соціальним досвідом (спільністю тезауруса за А. А. Брудним, 1989⁶ або єдністю апперцепційної бази за Т. М. Ушаковою,

¹ *Леонт'єв А. А.* Психология общения.

² *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. — С. 159.

³ *Бахтин М. М.* Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке / М. М. Бахтин // *Общая психолнгвистика: хрестоматия.* — М. : Лабиринт-МП, 2002. — С. 66–109.

⁴ *Леонт'єв А. А.* Психология общения.

⁵ *Горелов И. Н.* Основы психолнгвистики. — С. 44.

⁶ *Брудный А. А.* Понимание и общение / А. А. Брудный. — М., 1989. — С. 64.

1979¹). На думку М. І. Жинкіна, побудова смислових свердловин, що лежать в основі смислового сприйняття, будується на здогаді, а “здогадка і є сенс”². На думку О. В. Романенко, 2010³, У. Чейфа, 1983⁴, процеси антиципації дають можливість не тільки передбачити можливу мовленнєву і поведінкову реакцію партнера, а й визначають форму висловлювання залежно від особистісних, соціальних, емоційних особливостей партнера по спілкуванню. В процесі міжособистісного спілкування описані процеси забезпечують соціальну перцепцію, комунікативну рефлексію і подальше прогнозування взаємодії з навколишніми.

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

Водночас, результати психологічних та психолінгвістичних досліджень свідчать, що оволодіння невербальними засобами спілкування передує вербальним і створює підґрунтя для їх формування в онтогенезі (Л. І. Божович, 1968; А. Валлон, 1967; О. М. Вінарська, 1987; І. М. Горелов, 2001; Є. І. Ісеніна, 1987; О. О. Леонт’єв, 1999; Н. І. Лепська, 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, в яких виражається відображення зовнішньої дійсності і формування суб’єктивного образу об’єктивного світу”⁵.

¹ Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи / Т. Н. Ушакова. — М. : Мысль, 1979. — 248 с.

² Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Общая психолінгвістика: хрестоматія. — М. : Лабиринт-МП, 2000. — С. 65

³ Романенко О. В. Дизонтогенетичні аспекти становлення антиципації у дітей з церебральним паралічем / О. В. Романенко // Актуальні питання корекційної освіти. — 2010. — Вип. 1. — С. 255–264.

⁴ Чейф У. Память и вербализация прошлого опыта / У. Чейф // Новое в зарубежной лингвистике. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — Вип. 12. — С. 35–73.

⁵ Лурія А. Р. Язык и сознание. — С. 148.

В. А. Ковшиков (1999)¹ зауважує, що “на жаль, досі в свідомість дослідників не увійшло розуміння того, що так званий 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 і одночасно домагатися задоволення своїх біологічних і соціальних потреб².”

В. О. Лабунська (1999) вказує, що “найвагомішим аргументом на користь пріоритету невербальної мови над вербальною слугують результати, що свідчать про інтернаціональний характер основних мимічних картин, поз, набір жестів”³. І. М. Горелов (1974), розглядаючи невербальні компоненти комунікації як функціональний базис мовлення, зауважує, що невербальні протознаки складають основу мовленнєвої діяльності⁴. Розглянемо, які саме компоненти мовлення формуються завдяки невербальним засобам спілкування.

Аналіз даних про довербальний період розвитку дитини (етап спонтанної невербальної поведінки за В. О. Лабунською) свідчить про високу значущість невербальних засобів мами у спілкуванні з дитиною (А. Валлон, 1967; О. М. Вінарська, 1987; Є. І. Ісеніна, 1987; Н. І. Лепська, 1997; М. І. Лісіна, 1985; С. М. Цейтлін, 2000 та ін.). Автори відмічають специфіку взаємодії в системі “мати–дитя” в довербальний період, що реалізується нетиповими для звичного спілкування невербальними засобами (незвичайні за темпом і ритмом рухи, надмірна виразність обличчя, довші паузи, утрірована інтонація, підвищення висоти голосу тощо). На думку дослідників, це дозволяє збільшити ймовірність зорового контакту і створює умови для ведення первинного діалогу між матір’ю і дитиною.

¹ 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. 98–99.

² Ковшиков В. А. О некоторых проблемах изучения онтогенеза языка у детей. — С. 99.

³ Лабунская В. А. Экспрессия человека : общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. — Ростов н/Дону : Феникс, 1999. — С. 5.

⁴ Горелов И. Н. Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе / И. Н. Горелов. — Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1974. — 116 с.

З іншого боку, навіть найперші невербальні прояви дитини (крик, рухові реакції) мають для матері соціальне значення і несуть певний сенс¹. Реагуючи на невербальні прояви дитини, мати закріплює за ними сигнальну функцію, перетворюючи їх на знакові.

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

М. І. Лісіна довела, що на довербальній стадії закладаються емоційно-експресивні основи повноцінної мовленнєвої діяльності². Н. І. Лепська також вказує на те, що в довербальний період формуються емоційний і фатичний аспекти спілкування³. Взаємодія з дорослим за допомогою невербальних засобів спілкування дає дитині можливість висловлювати комунікативний намір, репрезентувати свій емоційний стан.

Н. В. Ключова, 1997; Л. І. Савва, О. Г. Чигинцева, 2006; О. А. Сергієнко, 2006 вважають, що важливу роль у невербальному спілкуванні в ранньому онтогенезі мають інтерпретації матері, рефлексія⁴. На думку вчених, материнські інтерпретації довербального періоду мають виняткове значення для формування типових соціальних моделей, стандартизованих форм взаємодії, що покладені в основі ймовірного прогнозування⁵. Стандартизовані форми взаємодії дозволяють дитині передбачити подальшу поведінку матері і реагувати на неї відповідним чином. На думку О. А. Сергієнко, дії дитини завжди попередньо підготовлені і спираються на антициповану схему. Аналізуючи експериментальні дані розвитку ді-

¹ *Винарская Е. Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. — М.: Просвещение, 1987. — 163 с.; *Грибова О. Е.* К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — № 6 — С. 7–16; *Ковшиков В. А.* О некоторых проблемах изучения онтогенеза языка у детей.

² *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения.

³ *Лепская Н. И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская. — М.: Изд-во МГУ, 1997. — 151 с.

⁴ *Ключова Н. В.* Учим детей общению. Характер, коммуникабельность : популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Ключова, Ю. В. Касаткина. — Ярославль : Академия развития, 1997. — 240 с.; *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.; *Сергиенко Е. А.* Раннее когнитивное развитие : новый взгляд / Е. А. Сергиенко. — М.: Ин-т психологии РАН, 2006. — 464 с.

⁵ *Там само.*

тей 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 форм¹.

Є. І. Ісєніна (1987) вважає, що на основі образно-жестових засобів у діяльності дитини формуються перші узагальнення, завдяки яким слово набуваємо значення і сенс².

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 інші³.

Г. Соплан (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 слів⁴.

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 і розвиток мовлення. Формування і розвиток мовлення тісно пов'язаний з невербальними засобами, зумовлений ними.

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

І. А. Варганян (1988) зазначає, що поява слова як найдосконалішого засобу передачі інформації не призводить до зменшення екстра-лінгвістичної інформації, яка продовжує існувати поряд зі словом, істотно доповнюючи і видозмінюючи його сенс⁵.

¹ Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие : новый взгляд.

² Ісєніна Е. И. Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде : дис. ... докт. психол. наук / Е. И. Ісєніна. — М., 1987. — 370 с.

³ Виготский Л. С. Психология развития ребенка.

⁴ Соплан Г. Normal speech language development / Г. Соплан // Pediatrics in Review. — 1995. — № 3. — Р. 92.

⁵ Варганян И. А. Вопросы функциональной асимметрии мозга / И. А. Варганян. — М. : Наука, 1988. — 176 с.

М. М. Кольцова (1973)¹ зауважує, що, незважаючи на інтенсивний розвиток мовлення, дошкільник продовжує залишатися істотою невербальною. Н. І. Лепська (1997) з'ясувала, що в період від 3 до 5 років дитина “синхронізує” жест з відповідним вербальним елементом². К.В. Якуніна (2000) довела, що відсутність слів дитина компенсує кінетичними засобами різних видів, що дозволяє вцілому передати зміст повідомлення³.

Отже, 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; Р. Л. 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. Гордеева, 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, що є особливо значущим 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

¹ Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. — М. : Советская Россия, 1973. — 192 с.

² Лепская Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская. — М. : Изд-во МГУ, 1997. — 151 с.

³ 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.

вербальних. Особливого значення набувають невербальні засоби для емоційного забарвлення, виразності, точності мовленнєвого спілкування. За висновками вчених, використання і 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 запорукою ефективної соціальної перцепції, а й всього процесу міжособистісного спілкування.

1.3. КОМУНІКАТИВНІ РИСИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Теоретичний аналіз спеціальної та загальної психологічної літератури дозволяє констатувати, що однією з центральних проблем психології спілкування є питання взаємозв'язку особистості та комунікативної діяльності.

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 процес спілкування з оточуючими. Водночас, Л. І. Божович, 1968; Л. С. Виготський, 1934, 1999; М. І. Лісіна, 1985; В. М. Мясіцев, 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 вцілому.

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.

З'ясовуючи причини найпотужнішого впливу спілкування на формування особистості, О. О. Бодальов (1995) виділяє такі фактори:

1) в процесі спілкування люди отримують можливість передавати знання про навколишню дійсність, а також вміння та навички, які необхідні для успішного виконання діяльності;

2) комунікативна діяльність розширює світогляд індивіда та сприяє розвитку новоутворень, які необхідні для успішного виконання діяльності;

3) спілкування є обов'язковою умовою розвитку атенційних, перцептивних, мнемічних та мисленневих характеристик;

4) комунікативна діяльність значуща для розвитку емоційної сфери, для формування почуттів; процес спілкування впливає на формування в особистості стійких форм емоційних реакцій на вплив певних сторін дійсності, становленню самопрезентації;

5) ситуації спілкування, в яких переважно перебуває індивід, визначають його вольовий розвиток: буде він цілеспрямованим, рішучим, наполегливим чи навпаки;

6) у комунікативній діяльності розвивається здатність співчувати іншим, яка є власне соціальною, оскільки заснована на інтересі до людини і готовності допомогти їй¹.

Описані фактори не вичерпують усі значущі аспекти взаємозв'язку комунікативної діяльності та особистості.

Розглянемо заявлену проблему в аспекті її зв'язку з навколишнім, соціумом.

Дослідження тенденцій вивчення взаємовпливу комунікативної діяльності та особистісного розвитку індивіда засвідчує зосередженість наукових пошуків навколо системи “особистість — соціальне середовище”, на аспектах взаємодії особистості з соціумом. За цим параметром зміст взаємодії особистості зі соціальним середовищем передбачає два протилежні види активності: адаптивну та перетворювальну. Саме ці дві тенденції — адаптація та перетворення — є предметом вивчення каузальних механізмів взаємодії особистості з оточенням². Адаптація передбачає певні зміни в особистісних проявах у відповідності з вимогами середовища, підкорення власних потреб соціальним. Водночас, перетворення означає активний процес впливу особистості на соціальне середовище з метою його зміни. Виокремлення кожної з цих активностей є умовним, оскільки будь-яка соціальна ситуація, в якій опиняється особистість, вимагає і адаптації, і перетворення одночасно.

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 причини госпіталізму; безпо-

¹ Бодалев А. А. Личность и общение : Избранные труды / А. А. Бодалев. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.

² Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. — С. 44.

середнє виявлення впливу спілкування на психічний розвиток у формувальних експериментах¹.

На думку С. Д. Максименко 2006; А. В. Сергєєвої, 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 і становлення його ідентичності.

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

Водночас, дослідники відмічають, що важливе значення в розширенні теми особистості та спілкування має з'ясування ролі індивідуальних характеристик індивіда у формуванні його комунікативної поведінки, ефективності комунікативної діяльності в цілому.

Аналізуючи взаємовплив особистості та комунікативної діяльності, вчені відзначають значущість певних особистісних рис індивіда для ефективності та результативності діяльності спілкування з навколишніми Р. С. Немов (2003), Г. Г. Самохвалова (2011) називають ці якості комунікативними рисами особистості². М. В. Гамезо під комунікативними розуміє такі риси, які дозволяють орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, засновані на соціальному досвіді індивіда у сфері міжособистісної взаємодії³.

¹ 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; *Формирование личности дошкольника в различных видах деятельности* : Сб. науч. тр. / [Под ред. Н. С. Старжинской, Е. С. Слепович]. — Минск : НИИП, 1987. — 103 с.

² Немов Р. С. Экспериментальная и педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. — М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1995. — 460 с.; Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие / А. Г. Самохвалова. — СПб : Речь, 2011. — 432 с.

³ Гамезо М. В. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / М. С. Гамезо. — М. : Педагогическое сообщество, 2001. — 128 с.

Акцентуючи увагу на значущості комунікативних рис особистості у процесі взаємопізнання та взаєморозуміння індивідів у процесі спілкування, О. О. Бодальов (1995) ввів поняття “комунікативне ядро особистості”, яке охоплює всі риси, що забезпечують відображення, відношення та поведінку у комунікативній діяльності¹.

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, як: легкість спілкування, адаптивність, впевненість, активну позицію у взаємодії, мотив досягнення, афіліацію, розуміння співбесідника та соціальний інтелект віцілому².

Р. О. Максимова (1981), Г. Г. Самохвалова (2011) пропонують поняття “комунікативний потенціал особистості”, вкладаючи дещо різні значення у це поняття. За Р. О. Максимовою це — наявність у індивіда певних комунікативних якостей, які характеризують його можливості у здійсненні комунікативної діяльності³. Водночас, Г. Г. Самохвалова розрізняє зону актуального комунікативного розвитку (комунікативний арсенал) і зону потенційного комунікативного розвитку (комунікативний потенціал)⁴. 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 її 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. Саме перетворювальна комунікативна активність сприяє подоланню існуючих труднощів спілкування та розкриває нові комунікативні можливості дитини. Дорослий в цьому процесі повинен виступати

¹ Бодальов А. А. Личность и общение. — С. 32.

² 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.

³ 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. — С. 132.

⁴ Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция.

як фасилітатор, помічник, що створює сприятливі психологічні умови для актуалізації потенційних комунікативних якостей, але не як ініціатор, “сценарист” і “режисер” комунікативного розвитку дитини¹.

Ми поділяємо погляди дослідниці, оскільки вони цілком відповідають теорії Л.С. Виготського про “зону актуального і найближчого розвитку”. Під зоною актуального розвитку видатний вчений розумів здатність дитини самостійно вирішувати завдання і долати певні труднощі завдяки наявним знанням і умінням. Під зоною найближчого розвитку розумілася здатність дитини вирішувати завдання вищого ступеня складності, але за участю дорослого².

У структурі комунікативного арсеналу суб’єкта спілкування Г. Г. Самохвалова виділяє чотири взаємопов’язаних рівня: базовий, змістовний, інструментальний, рефлексивний³.

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 процесу⁴. В. І. Кашницький (1995) комунікативну компетентність вважає багаторівневою інтегративною якістю особистості і зазначає, що вона є сукупністю когнітивних, емоційних, поведінкових особливостей, які опосередковують комунікативну діяльність⁵.

На думку А. П. Панфілової (2007), реалізація комунікативної компетентності особистості здійснюється засобами комунікативного стилю. Комунікативний стиль — це сукупність звичних для індивіда способів та засобів встановлення та підтримки контактів з навколишніми в різних

¹ Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция.

² Выготский Л. С. Психология развития ребенка.

³ Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция.

⁴ 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.

⁵ Кашницкий В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ В. И. Кашницкий. — Кострома, 1995. — 17 с.

формах взаємодії¹. Цей стиль прямо залежить від особистісних рис індивіда і утворює його індивідуально-особистісний спосіб взаємодії з оточуючими. Комунікативний стиль особистості зумовлює або комфортний, або невизначено-нейтральний, або дискомфортний стан. За О. О. Бодальовим стиль спілкування з оточуючими є звичним для індивіда способом поведінки, що обумовлено його індивідуальними особистісними рисами. Реалізуючи індивідуальні потреби, установки через комунікативний стиль, особистість не тільки певним чином впливає на оточуючих, а й демонструє власні якості, здійснює рефлексію щодо зовнішніх впливів².

Усі зазначені дослідження об'єднує комунікативно-особистісний підхід, який розглядає особистість та діяльність спілкування як взаємообумовлені в умовах провідної ролі у цьому процесі особистості. У відповідності з таким підходом ефективність спілкування залежить насамперед, від сформованості у індивіда специфічних рис, які і визначатимуть його спрямованість і успішність у цій діяльності.

Поміж наявних досліджень 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. Залобовська, 1984; В. О. Лабунська, 2001; Ю. О. Менджерницька, 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 спілкування³.

У відповідності з означеним підходом у низці робіт розглядається вплив особистості на соціально-перцептивну сферу спілкування. В них засвідчений взаємозв'язок між ціннісним відношенням особи із змістом таких результатів спілкування, як: враження, взаємні уявлення партнерів, оцінки та інтерпретації (В. О. Лабунська, 2001; Н. В. Чудова, 1993). Н. В. Чудова зазначає про такі якості, що впливають на адекватне розрізнення емоційних станів партнера по спілкуванню: це розвинутий не-

¹ Орлова О. С. Коммуникативные нарушения речи и психотерапевтические методы их коррекции / О. С. Орлова // Шк. логопед. — 2009. — № 1. — С. 27–30.

² Бодалев А. А. Личность и общение.

³ Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание.

вербальний інтелект, емоційна рухливість, спрямованість на оточуючих, сенситивність, проникливість, обережність¹.

За даними А. С. Кочаряна (1986), така характеристика особистості, як когнітивна складність — когнітивна простота, впливає на поведінку в емоційно складних ситуаціях спілкування. Конструктивнішими в конфлікті, на думку автора, є когнітивно прості індивіди. Варіативна поведінка когнітивно складних людей сприймається як конфліктна внаслідок когнітивної складності з механізмами маніпуляції в реальних ситуаціях².

Рефлексію та конгруентність найважливішими в процесі міжособистісного спілкування вважає Л. А. Петровська (1989). Ці риси не тільки сприяють реалізації інтерактивної функції спілкування, вони є чинниками взаєморозуміння і чесності партнерів³.

М. В. Молоканов (1995) поміж базових факторів оцінки ефективності спілкування виділяє: інтерес до іншого, домінантність, відповідальність⁴.

Отже, аналіз теоретичних джерел дозволяє констатувати, що такі інтегральні характеристики особистості, як: комунікабельність, агресивність, рівень самооцінки, тривожність, здатність до рефлексії, комунікативна спрямованість, чинять вплив на будь-які види комунікативної активності індивідів.

Водночас, Є. П. Ільїн (2012) поміж рис, що позитивно впливають на ефективність спілкування з оточуючими вважає емпатійність, екстравертність, толерантність, мобільність, а з тих, що чинять негативний вплив на комунікативну діяльність — владність, конфліктність, агресивність, боязкість, ригідність, сором'язливість⁵.

Одностайно важливою в означених вище дослідженнях особистісною якістю для спілкування є *комунікативна спрямованість* індивіда. У різних

¹ Чудова Н. В. Влияние личностных характеристик субъекта на его представления об идеальном партнере / Н. В. Чудова // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 3. — С. 71–80.

² Кочарян А. С. Преодоление эмоционально трудных ситуаций общения, в зависимости от сложности социальной перцепции : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А. С. Кочарян. — К., 1986. — 19 с.

³ Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М., 1989. — 216 с.

⁴ Молоканов М. В. Двумерное пространство моделей коммуникативного взаимодействия / М. В. Молоканов // Вопросы психологии. — 1995. — № 5. — С. 45–57.

⁵ Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений.

концепціях спрямованість особистості визначається по-різному, водночас, спрямованість індивіда на іншу людину вважається головною умовою початку і завершення комунікативного акту, вона і свідчить про наявність потреби у спілкуванні¹. І. Т. Шкуратова (1997) вважає спрямованість на спілкування основною змістовою характеристикою мотиваційної моделі спілкування, яка визначає характер взаємодії індивіда з оточуючими². О. О. Бодальов (1995), В. М. Кан-Калік та В. О. Ковальов (1987) комунікативну спрямованість особистості пов'язують з виникненням потреби у взаємодії з іншими людьми, з успішністю цієї взаємодії та емоційним задоволенням, що отримується в ході звичайного спілкування³.

Водночас, Т. І. Пашукова (1990) відзначає, що *егоцентрична спрямованість* індивіда зумовлює нездатність адекватно сприймати почуття інших, співчувати партнеру по спілкуванню⁴. За висновками Рудольфа і Кейтлін Вердебер, егоцентрична спрямованість пов'язана з різними ролями, які відображають специфічні патерни поведінки і концентрують увагу на персональних потребах і завданнях перешкоджаючи груповим. Автори виділяють такі егоцентричні ролі: агресори (критикують і принижують інших), жартівники (пустуни, що кривляють і передражнюють оточуючих), відсутні (присутні фізично, але не беруть участі та відповідальності у спільних завданнях) і монополісти (надмірно активний для створення іміджу власної значущості для оточуючих)⁵. Усі означені ролі не сприяють встановленню довірливих і відкритих відносин у спілкуванні з оточуючими, є протилежними по відношенню до комунікативної

¹ *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности / К. А. Абульханова. — М. : МОДЭК, 1999. — 224 с.; *Амирова С. К.* Формирование межличностных отношений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / С. К. Амирова. СПб, 2001. — 15 с.

² *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.

³ *Бодальов А. А.* Личность и общение; *Кан-Калик В. А.* Классификация психологических типов общения / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1987. — № 3. — С. 24–35.

⁴ *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.

⁵ *Вердебер Р.* Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. — СПб. : Прайм-Евроник, 2003. — 320 с.

спрямованості, що дає підстави віднести егоцентричну спрямованість до негативних в аспекті комунікативного впливу.

Впливовою особистісною комунікативною рисою є *відповідальність*, що розглядається вченими як високий рівень суб'єктивного контролю (К. А. Абульханова, 1999; А. Г. Асмолов, 1993; Л. І. Божович, 1968; Б. С. Брагусь, 1997; С. Л. Рубінштейн, 1973; І. П. Шкуратова, 1990; Т. М. Щербакова, 1994). За визначенням Л. І. Божович, відповідальність — це здатність передбачати кінцевий результат власний дій і вчинків, керувати ними¹. С. Л. Рубінштейн, характеризуючи поняття відповідальності, зазначає, що людина повинна реалізовувати не тільки те, чого вимагає ситуація чи суспільна необхідність, а й те, що вона могла би зробити. Тобто, теж відмічає потенційний аспект відповідальності, можливості людини передбачати результати своїх дій². К. А. Абульханова трактує відповідальність як привласнення особистістю необхідності, в якій акцентується добровільність суб'єкта. Тобто, індивід сам розглядає себе відповідальною особою і сам визначає міру відповідальності. Дослідниця вважає, що критерієм повноти присвоєння особистістю відповідальності може слугувати узгодження необхідності з бажаннями і потребами особистості, тобто виникнення ініціативи. Якщо відповідальність поєднується з ініціативою, то необхідність стає внутрішнім спонуканням самого суб'єкта³.

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”⁴. При цьому К. О. Клімова і Л. С. Славина (1968), відзначають обмежені можливості соціальної відповідальності в дитячому віці. Хоча здатність людини відповідати за власні конструктивні і деструктивні прояви вже в старшому дошкільному віці вчені визнають⁵. Отже, відповідальність є значущою особистісною

¹ *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — М., 1997. — 188 с.

² *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир.

³ *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности.

⁴ *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности; *Панфилова А. П.* Теория и практика общения / А. П. Панфилова. — М. : Академия, 2007. — 288 с.

⁵ *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; *Славина Л. С.* Трудные дети : Избранные пси-

рисою у спілкуванні, оскільки зумовлена потребами індивіда, забезпечує повноцінну активність і дієвість в комунікативному процесі, що дозволяє уникати перекладання зобов'язань на інших.

Встановлено, що не менш значущою для спілкування з оточуючими є *емпатія* — здатність відчувати емоційний стан іншої особи, співчувати їй. Сформованість на належному рівні цих якостей забезпечує перцептивну сторону спілкування, дозволяє комуніканту адекватно організовувати рефлексію, взаємодіяти з партнером у відповідності з його станом і настроєм [298; 337]. Д. Майерс (2007) розглядає емпатичне переживання в якості мотиву альтруїстичної поведінки¹. І. С. Кон (1984) вбачає в емпатії здатність безпосереднього емоційного відгуку на переживання іншого, а когнітивну здатність усвідомлення емоційних станів іншої називає розумінням². 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”³.

О. О. Бодальов (1995) відзначає, що здатність до співчуття, як і інші особистісні риси в комплексі, визначають поведінку індивіда в комунікативній діяльності, тому прямо впливають на її результативність і ефективність. Ю. О. Менджеричька (1998) дійшла висновку, що рівень розвитку емпатії, її особливості є критеріями сформованості та якості міжособистісних відносин і дозволяють прогнозувати їх подальший розвиток⁴. Приєднується до цієї думки і О. Л. Леханова (2008), яка додає, що окрім цієї риси для індивіда є важливою його власна *емотивність* — здатність в достатній мірі і виразно виражати емоційні стани⁵.

хологические труды / [Под ред. В. Э. Чудновского]. — Воронеж : МОДЭК, 2006. — 276 с.

¹ Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. — СПб : Питер, 2007. — 794 с.

² Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 336 с.

³ Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и других / В. В. Бойко. — М. : Информационно-издательский дом “Филинь”, 1996. — С. 42.

⁴ Минаева В. М. Психологические особенности эмоционального развития ребёнка в дошкольном учреждении : дис. ... канд. психол. наук : / В. М. Минаева. — М., 2000. — 185 с.

⁵ 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.

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. В залежності від змісту завдань життєдіяльності, рефлексія створює умови до цілісного уявлення, знань про зміст, способи і засоби власної діяльності; дозволяє критично відноситись до себе і своєї діяльності, сприяє перетворенню людини в суб'єкт своєї 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 свої дії та змінювати відповідно цього мислення і діяльність¹.

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* і розглядав її у спілкуванні в зв'язку з проблемами соціальної перцепції та емпатії. На думку вченого, комунікативна рефлексія — це найважливіша складова ефективного спілкування і міжособистісного сприймання, яка є специфічною здатністю пізнання людини людиною².

У структурі комунікативної рефлексії виділяють такі *компоненти*:

- особистісно-комунікативну рефлексію (рефлексія “Я”);
- соціально-перцептивну (рефлексія іншого “Я”);
- рефлексію ситуації або взаємодії³.

Комунікативна рефлексія має важливе значення в регуляції процесів міжособистісного пізнання і взаємодії. Особливістю комунікативної рефлексії є специфічний характер опосередкування пізнання: пізнання іншого через себе і — себе через іншого в процесі взаємодії.

¹ Гуткіна Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Н. И. Гуткіна. — М., 1983. — 24 с.

² Бодалев А. А. Личность и общение : Избранные труды / А. А. Бодалев. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.

³ Лушпаева Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Социальная психология” / Е. В. Лушпаева. — М., 1989. — 22 с.

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. Куниціна, В. М. Погольша (2001) визначили тривожність і ригідність ключовими факторами у формуванні дефектного спілкування; аутистичність, відстороненість автори вважають причинами дефіцитного спілкування, а агресивність – деструктивного¹. Вчені виділяють й інші властивості особистості, що зумовлюють труднощі у спілкуванні 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 з соціальних зв'язків);
- вміє, може, але не прагне (глибока інтроверсія, самодостатність, відсутність мотивації);
- і може, і хоче, але боїться спілкуватися (сором'язливість).

Враховуючи описані комунікативні варіанти доведеним фактом є виникнення труднощів і бар'єрів у спілкуванні осіб різного віку внаслідок недостатності комунікативних рис особистості і впливовості деяких негативних з них.

Узагальнюючи теоретичні відомості з проблеми взаємовпливу особистості і 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, водночас одноставним є визнання їх значущості для ефективного спілкування і віднесення до їх складу комунікативної спрямованості, емпатії та емотивності, впевненості та емоційної стабільності, відкритості, гнучкості, комунікативної рефлексії, організаторських здібностей тощо. До особистісних рис, що негативно позначаються на якості спілкування віднесено: ригідність,

¹ Куниціна В.Н. и др. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куниціна, Н. В. Казарінова, В. М. Погольша. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.

Таблиця 1.1. **Труднощі в реалізації структурних компонентів спілкування через недостатність комунікативних рис особистості**

Компонент комунікативної діяльності	Труднощі у спілкуванні
Перцептивний	Невміння вникати в процеси і стани оточуючих. Нездатність бачити світ очима іншої людини, неадекватність відтворення уявлень і змісту впливів. Стереотипізація сприймання оточуючих та спотворення якостей особистості партнера по спілкуванню, “ескалація атрибутів”. Перевага у розумінні іншої людини оцінювального компоненту, недиференційованість оцінок.
Емоційний	Домінування егоцентричної спрямованості емоційного відгуку. Згорнутість співчуття та співдії. Неадекватність сприймання емоційного стану інших. Неприязне, вороже, високомірне, підозріле ставлення до інших. Прагнення отримувати в процесі спілкування тільки позитивні емоції.
Комунікативний	Невміння обирати адекватну форму повідомлення. Невиразність і тривалість пауз у мовленні. Застигла поза і невідповідність експресії мовленнєвій поведінці. Низький потенціал комунікативного впливу. Використання згорнутих форм звернення.
Інтерактивний	Невміння підтримувати контакт і виходити з нього. Прагнення більше говорити, ніж слухати. Нав’язування власної точки зору, “сліпе” доведення власної правоти. Невміння аргументувати свої зауваження. Симулювання незгоди з метою дезінформації партнера.

боязкість, замкнутість, індивідуалізм, егоцентричну спрямованість, агресивність, тривожність тощо.

На підставі виділених комунікативних якостей, з урахуванням структурних компонентів комунікативної діяльності Є. П. Ільїн описав портрет суб’єкта утрудненого спілкування (див. табл. 1.1.)¹.

За даними таблиці, комунікативні риси особистості позитивно чи негативно впливають на всі компоненти діяльності спілкування, починаючи з перцептивного і — до інтерактивного.

1 Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — С. 86.

Отже, проблема взаємозв'язку та впливу особистості і спілкування широко представлена в психологічних дослідженнях. Встановлено, що найважливішими особистісними рисами, які впливають на характер і ефективність спілкування є: комунікативна спрямованість, емпатія, комунікабельність, відкритість, відповідальність, здатність до рефлексії, достатня емотивність. Зазначені риси утворюють *комунікативний арсенал особистості* індивіда і визначають його компетентність. Рисами, що чинять негативний вплив на комунікативну діяльність, більшість психологів називають егоцентричну спрямованість, ригідність, індивідуалізм і аутистичність, замкнутість, агресивність та підвищену тривожність.

Попри достатню представленість проблеми взаємозв'язку особистості та комунікативної діяльності у віковій, соціальній психології, вагома частина наукових досліджень у галузі дитячої психології присвячена означеному питанню стосовно дітей різного віку.

Аналіз психологічних досліджень у галузі дитячої психології засвідчив, що вплив особистості на комунікативну діяльність розглядається з різних сторін: впливу ранньої комунікативної депривації на психічний розвиток дітей (J. Bowlby, 1969, 2003; Г. Х. Мазітова, 1977; А. Г. Рузьська, 1974), значення спілкування із значущими дорослими, в аспекті онтогенезу діяльності спілкування (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, що зумовлене розширенням мотивів цієї діяльності, впливом зовнішніх факторів та індивідів. Водночас, становлення індивідуально-особистісних рис дитини в процесі розвитку впливає на характер, види і результативність її спілкування з дорослими та однолітками¹.

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 і формують образ іншої людини і самого себе. Цей образ (по аналогії з пер-

¹ Лісіна М. І. Проблемы онтогенеза общения.

цептивною діяльністю) є результатом (або продуктом) діяльності спілкування. Образ людини (себе та іншого) і являє собою цілісний афективно-когнітивний комплекс. Його афективна частина пов'язана з оцінкою (або самооцінкою), а когнітивна — з уявленням про себе та іншого¹.

Дослідження авторки здійснено в контексті культурно-історичної теорії Л. С. Виготського (1934). Відповідно до позиції вченого, соціальний світ і навколишні дорослі є необхідними умовами розвитку дитини, яка від народження включена в суспільні відносини. Попри загальне визнання ролі спілкування з дорослим у психічному розвитку дитини, сам процес спілкування не досліджувався видатним вченим в рамках культурно-історичного підходу.

Цю прогалину було заповнено в дослідженнях М. І. Лісіної та її учнів (В. В. Ветрової, М. Г. Єлагіної, А. Г. Рузької, О. О. Смірної, 1985; Л. М. Галігузової, 1992; Т. О. Землянухіної, 1982; А. І. Сорокіної, 1987; та ін.)

У другій половині ХХ — на початку ХХІ 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 їх найпоширенішими особистісними причинами є агресивність, образливість, сором'язливість, демонстративність, недостатня самостійність та ініціативність. Усіх цих дітей об'єднує неухважність до інших дітей, недостатня емпатійність, неадекватна самооцінка, фіксованість на собі. Враховуючи зазначене, дослідниці вважають емоційну залученість, здатність до співчуття та допомоги іншому найважливішими соціально-особистісними показниками готовності до спілкування з ровесниками².

Відношення до себе старших дошкільників досліджувала І. В. Хохлачова (2010), яка дійшла висновку, що домінування предметного початку в ставленні до себе і до іншого, фіксація на власній цінності — і, відповідно, ігнорування інших не дозволяють дитині побудувати гармонійні

¹ *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.; *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. Рейнштейн, А. Г. Рузская, 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.

² *Смирнова Е. О.* Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 160 с.

взаємини з іншими дітьми і зумовлюють труднощі в спілкуванні з ними¹. Важливим механізмом адекватного формування цих якостей в дитячому віці автор вважає особистісно значущі 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 відношення ровесників. Водночас, соціальні емоції впливають найбільше на характер спілкування в дошкільному віці². 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 взаємовідносин і статус в групі³.

Тривожність та її впливовість на активність дитини вивчала Г. М. Прихожан (2000). Продовжуючи ідеї Л. І. Божович, вона розглядає тривожність як значуще переживання, що відображає в особливій формі задоволеність потреб людини. Г. М. Прихожан відмічає такі прояви тривожності як: зниження рівня домагань та самооцінки особистості, рішучості, зміну мотивації. Крім того виділяє зворотний зв'язок тривожності з комунікативною активністю, емоційною стійкістю, ступенем нейротизму та інвертованості. Автор також відмічає, що тривожність пов'язана з порушеннями спілкування⁴.

Поміж означених вище досліджень звертає на себе увагу вивчення утрудненого спілкування дітей Г. Г. Самохвалової (2011; 2013), у межах якого було детально розглянуто нормативні показники ефективного спіл-

¹ 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.

² 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.; 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.; 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.

³ 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.

⁴ Прихожан А. М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А. М. Прихожанг. — М, 1977. — 20 с.

Таблиця 1.2. 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 вирішення конкретної задачі в міжособистісній взаємодії.
Операційний	Забезпечує виконання необхідних комунікативних дій (вербальних і невербальних) в ході практичної реалізації створених комунікативних планів з вирішення певної комунікативної задачі
Рефлексивний	Забезпечує оцінювання та аналіз власних комунікативних дій з точки зору їх ефективності.

кування в дошкільному віці. У зв'язку з цим дослідниця виділила поняття комунікативного арсеналу і потенціалу дитини, про які вже йшлося вище. В 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 і приймати допомогу, емпатійність, миролюбство) віднесла до таких, що складають базовий рівень цього арсеналу¹.

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 їх комунікативної поведінки, характер самоактуалізації (в дошкільному віці зафіксовано найбільше розрізнення емпіричних показників за всіма параметрами комунікативного розвитку). Це дозволило вченій дійти до висновку, що дитина дошкільного віку як суб'єкт спілкування знаходиться на рівні "пробної суб'єктності". На наступних вікових етапах вираження показників кому-

¹ Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция.

нікативного арсеналу стає більш гомогенною, отже, розвиток суб'єкта спілкування набуває закономірного, чіткішого характеру.

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 ровесниками і дорослими. Шляхом статистичної обробки даних вона доводить взаємообумовленість структурних компонентів комунікативного арсеналу дитини та її комунікативних труднощів¹. 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 багаточисельних досліджень у галузі дитячої та соціальної психології, а саме — стан комунікативних рис особистості, було розроблено психологічний *портрет дитини з труднощами у спілкуванні*, який містить відомості про перцептивну, інтерактивну, комунікативну сторони її спілкування².

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

З боку *інтерактивної сторони спілкування* дитина з труднощами у спілкуванні не вміє аргументувати власні зауваження і пропозиції; драгується, 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 уникнення 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

¹ Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция.

² Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция; Самохвалова А. Г. Рефлексивные трудности ребенка в коммуникативной деятельности / А. Г. Самохвалова // Вестник КГУ имени Н. А. Некрасова. — Кострома, 2012. — Т. 18. — С. 198–200.

мовлення, надмірну вербальну активність, швидке мовлення, хаотичність або застиглість рухів і жестів.

Аналіз описаного портрету переконливо свідчить про недостатність у його структурі, насаперед, особистісних рис, які в нормі забезпечують ефективний процес спілкування з оточуючими. Водночас, важливо розуміти, що дитина дошкільного віку не усвідомлює власних причин труднощів у спілкуванні, вбачаючи їх тільки в іншому. Тому не змінює способи спілкування і ті особистісні риси, що покладені в його основі. 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 у егоцентричній спрямованості, ригідності, замкнутості, схильності до індивідуалізму (аутистичності), пасивності, надмірній тривожності і агресивності, вербальній неадекватності. Ці риси зумовлюють труднощі у реалізації перцептивної, інтерактивної та комунікативної сторін спілкування і “перетворюють” індивіда в суб'єкта утрудненого спілкування.

В аспекті зазначеної проблеми, поміж назв, що існують для позначення продуктивних у спілкуванні особистісних рис у дитячому віці, найбільш повно і змістовно представлено поняття “комунікативного арсеналу особистості”, яке цілком відповідає завданням нашого дослідження і буде використано у якості ключового у майбутньому.

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 з системними порушеннями

мовлення, у яких, окрім описаних симптомів, відзначається недостатнє оволодіння вербальними засобами спілкування.

1.4. УТРУДНЕНЕ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНИХ І ЛОГОПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Актуальною проблемою сучасної психології є вивчення механізмів виникнення і подолання труднощів у спілкуванні. Труднощі у спілкуванні дітей є предметом досліджень психології особистості та спілкування, вікової, соціальної, педагогічної, спеціальної психології, психотерапевтичних напрямів тощо. Увага дослідників до зазначеної проблеми зумовлена складністю проявів труднощів у спілкуванні, різноманітністю їх форм і проявів (О. О. Аржакаєва, 1995; О. О. Бодальов, 1995; О. В. Залюбовська, 1984; Г. А. Ковальов, 1981; В. М. Куніцина, 1991; В. О. Лабунська, 2001; О. О. Леонтьєв, 1999; Ю. О. Менджерицька, 2001; Г. Г. Самохвалова, 2013; В. А. Семиченко, 1998; О. В. Цуканова, 1985).

Дослідження у галузі вікової психології зосереджені, переважно, на проблематиці становлення суб'єктивних механізмів, що забезпечують повноцінне функціонування індивіда в різних комунікативних ситуаціях. На сьогодні відомо про нормативи та механізми становлення комунікативних вмінь, різних форм спілкування в онтогенезі (М. І. Лісіна, 1985; Н. В. Кузьміна, 1984; Т. О. Піроженко, 2002; О. О. Смірнова, 2000); визначено провідні функції та види спілкування на різних вікових етапах (О. О. Кравцова, 1981; Л. Р. Мунірова, 1993; Л. А. Рояк, 1975; Т. А. Репіна, 1989); сформульовано передумови та визначну роль дорослого і ровесників у становленні спілкування в дитячому віці (М. І. Лісіна, А. Г. Рузьська, 1985; О. О. Смірнова, Л. М. Холмогорова, 2003).

Предметом досліджень соціальних психологів є вивчення зовнішніх та внутрішніх чинників спілкування, як способу взаємодії в мікро- і макросоціумі; функції і механізми становлення спілкування; особливості реалізації вербальних і невербальних форм спілкування у міжособистісній взаємодії. Особливу роль приділяють дослідники проблемі труднощів і бар'єрів у спілкуванні індивідів різного віку і різних соціальних груп, розробляють шляхи їх усунення. Найактуальнішими на сьогодні у соціальній психології вважаються дослідження педагогічного спілкування та міжетнічного спілкування.

Спеціальні психологічні дослідження комунікативної діяльності осіб з різними порушеннями психофізичного розвитку засвідчують відхилення його у дітей з різними варіантами психофізичного дизонтогене-

зу (О. К. Агавелян, 1989; І. О. Амбрукайтис, 1979; С. К. Амірова, 2001; Д. І. Аугене, 1987; Д. І. Бойков, 2005; К. О. Глушенко, 2009; М. Заорська, 1991; Г. В. Кузнецова, 1979; А. В. Мамаєва, 2010; С. А. Покутнева, 1988; О. І. Проскурняк, 2013; Є. П. Синьова, 2008; О. С. Слепович, 1985; Л. Б. Халілова, 1990; Л. О. Ханзерук, 2001; Н. Н. Школьнікова, 1993; М. І. Шишкова, 2005. Вчені досліджують комунікативні особливості дітей як наслідок різних відхилень у розвитку, з'ясовують особливості впливу первинного порушення розвитку на перебіг спілкування. Водночас, переважна більшість вітчизняних досліджень зорієнтована на дослідження вербального спілкування і лише в останні роки з'явилися поодинокі роботи, присвячені альтернативним вербальним засобам спілкування¹. У дослідженнях О. В. Кірілової, 2002²; О. С. Павлової, 2003³ встановлено, що розвиток навичок розуміння невербальних засобів спілкування є обов'язковою умовою формування комунікативної діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення. Н. М. Баль, Т. В. Горудко, 2007; Л. В. Лопатіна, 2001; І. С. Марченко, 2011⁴ розглядають невербальні ком-

¹ 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.; 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; *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.; Рыскина В. Л., Цейтлин С. Н. К вопросу оценки коммуникации в раннем возрасте / В. Л. Рыскина, С. Н. Цейтлин // Актуальные проблемы логопатологии: исследование и коррекция. — СПб, 2001. — С. 87–96.

² 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.

³ Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. С. Павлова. — М., 1998. — 189 с.

⁴ 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; 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; *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,

поненти спілкування (в контексті альтернативної та допоміжної комунікації) як засіб компенсації мовленнєвого недорозвитку дітей, які не здатні до оволодіння мовленням.

Аналізуючи психологічні дослідження у сфері труднощів у спілкуванні ми дійшли висновку, що вчені використовують різну термінологію для позначення феноменів утрудненого спілкування: комунікативні та психологічні бар'єри, порушення, дефекти, розлади, труднощі, перешкоди, утруднене спілкування тощо. Такі відмінності зумовлені різними методологічними підходами в аналізі спілкування, провідним поміж яких є соціально-психологічний, оскільки, спілкування –, насамперед, це соціально-значуща активність індивіда, яка дозволяє виконувати соціальні ролі і засвоювати соціальний досвід. У соціально-психологічних дослідженнях найчастіше вживаним є термін *утруднене спілкування*.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури засвідчують всебічний підхід до вивчення феноменів утрудненого спілкування (О. О. Аржакаєва, 1995; О. В. Залобовська, 1984; В. М. Куніцина, 1991; В. О. Лабунська, 2001; Ю. О. Менджерицька, 2001; Г. Г. Самохвалова, 2013; О. В. Цуканова, 1985). Автори визначили загальну структуру, чинники, критерії утрудненого спілкування. У дослідженнях О. О. Бодальова, 1995; Н. Р. Вітюк, 2002; Л. В. Долинської, О. С. Ніколаєнко, 2007; Л. О. Петровської, 1989; Н. В. Семілет, 1988 та ін. теоретично обґрунтовані та експериментально перевірені шляхи усунення різноманітних ускладнень спілкування.

У більшості робіт під *утрудненим спілкуванням* розуміють широкий спектр явищ, який можна звести до неналагодженого, порушеного, неблагополучного, дискомфортного, неефективного спілкування¹.

О. О. Бодальов (1995) відзначає, що оскільки спілкування — це взаємодія якнайменше двох осіб, то утруднені його варіанти породжені одним або обома учасниками. Наслідками цих труднощів є повне або часткове недосягнення мети, незадоволення спонукального мотиву, неможливість отримати бажаний результат².

На думку О. Д. Бреус, В. О. Лабунської, Ю. О. Менджерицької (2001) утруднене спілкування можна розглядати з двох позицій. У вузькому

Т. Горудко, К. Сороко [и др.] / [Под ред. С. Е. Гайдукевич]. — Минск, 2007. — 144 с.

¹ Лабунская В. А. Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Бреус Е. Д. — М., 2001. — 288 с.

² Бодалев А. А. Личность и общение.

змісті, утруднене спілкування — це незначні труднощі у сфері міжособистісного спілкування. Для такого спілкування характерні: збереженість, безперервність контактів між партнерами, певний ступінь усвідомлення цих труднощів, пошук причин утрудненого спілкування, спроби самостійного подолання комунікативних труднощів тощо. В широкому сенсі утруднене спілкування — це всі види і форми спілкування, що зумовлюють деструктивні зміни у поведінці партнерів і груп, до перерв аж до відмови у контактах з ними, до зниження рівня усвідомлення причин труднощів у спілкуванні, до зменшення або зникнення спроб виходу з ситуацій утрудненого спілкування тощо¹.

В. М. Куніцина, Н. В. Казарінова, В. М. Погольша (2001) під утрудненим спілкуванням розуміють і порушення спілкування — різноманітні стійкі труднощі у спілкуванні, що супроводжуються, складними переживаннями, почуттям психологічного дискомфорту, і труднощі — невміння вибачатися, виражати співчуття, правильно вийти з конфлікту, труднощі у досягненні згоди, формуванні спільної позиції тощо, і бар'єри на шляху спілкування².

В. О. Лабунська (1996) вважає, що утруднене спілкування необхідно розглядати в кількох площинах:

- як соціально-психологічний феномен, що проявляється тільки в ситуації взаємодії, соціального спілкування;
- як явище об'єктивне, представлене у невідповідності мети і результату, обраної моделі спілкування і реального процесу;
- як явище суб'єктивне, що є різного роду переживаннями людини, в основі яких можуть бути незадоволені потреби, мотиваційний, когнітивний, емоційний дисонанси, внутрішньоособистісні конфлікти тощо³.

В якості важливих характеристик утрудненого спілкування автор розглядає ступінь вираженості ускладнень, їх глибину та інтенсивність впливу на результати спілкування.

До утрудненого спілкування слід ставитися як до глобального, інтегрального феномену, як до явища, представленого в свідомості і переживання партнерів. Поява труднощів у спілкуванні, на думку Л. О. Петров-

¹ *Лабунская В. А.* Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская, Ю. А. Мендерицкая, Бреус Е. Д. — М., 2001. — 288 с.

² *Кунцины В.Н.* и др. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Кунцины, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.

³ *Лабунская В. А.* Психология затрудненного общения.

ської (2004), обумовлена особливостями психологічної природи людини і людських відносин¹.

На думку І. О. Зимньої (1973), труднощі у спілкуванні (в діяльності) — це стан “збою” в реалізації запланованого спілкування, що суб’єктивно переживається людиною внаслідок неприйняття партнера спілкування, його дій, нерозуміння повідомлення, нерозуміння партнера, зміни комунікативної ситуації, власного психічного стану тощо². Труднощі проявляються у формі зупинки, переривання діяльності, самого спілкування, неможливості його продовження (А. К. Маркова, 1986). Труднощі у процесі спілкування належать до тимчасових або тривалих явищ, які перешкоджають реалізації цілей комунікативного процесу, створюють перепони для ефективної міжособистісної взаємодії, послаблюють чи переривають її³.

Підставами для віднесення до утрудненого спілкування є:

- виявлені його відмінності від моделей оптимального спілкування,
- недостатній його результат (відмінність отриманого результату спілкування від його цілей),
- незадоволення суб’єктів спілкування процесом його перебігу;
- супровід процесу спілкування такими соціально-психологічними феноменами, як конфлікт, сварка та ін., які руйнують взаємини суб’єктів спілкування тощо⁴.

На думку О. О. Бодальова (1995), О. Д. Бреус, В. О. Лабунської, Ю. О. Менджеричької (2001) основним критерієм щодо віднесення спілкування до утрудненого є його порівняння з оптимальною моделлю (прийнятою у психології). Водночас, О. О. Бодальов психологічно оптимальним вважає спілкування тільки тоді, коли у ньому реалізуються цілі учасників у відповідності з мотивами, що до них спонукали і за допомогою таких способів, які не викликають у партнерів почуття незадоволення⁵.

¹ Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М., 1989. — 216 с.

² Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности.

³ Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. — М.: Педагогика, 1974. — 239 с.

⁴ 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.

⁵ 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; Лабунская В. А. Психология затрудненного общения.

Водночас, таке тлумачення лише частково відповідає суті феномену утрудненого спілкування у осіб, стан психофізичного розвитку яких не відповідає нормативному. На сьогодні відомо, що для осіб з різними варіантами психічного дизонтогенезу характерна і недостатня мотивація до спілкування і труднощі у постановці мети у спілкуванні з іншими, відмічається недостатня сформованість комунікативних вмінь і засобів (вербальних і невербальних) спілкування. Такий стан комунікативних і особистісних функцій свідчить про ускладнену симптоматику комунікативних труднощів, означає неможливість застосування методів оцінки з позицій ефективного спілкування, а відповідно — необхідність використання інших підходів для аналізу феномену утрудненого спілкування у осіб з порушеннями психофізичного розвитку (далі — ППФР). На нашу думку, характеристика комунікативних проблем осіб з ППФР потребує системного підходу, враховуючи і відповідність симптомів вимогам ефективного спілкування, і відповідність стану комунікативної діяльності і комунікативних вмінь нормативним показникам, тобто наявності відхилень у їх формуванні, а в результаті узагальнення цих відомостей.

Розглянемо підходи до аналізу труднощів у спілкуванні у зарубіжних дослідженнях.

Зарубіжні дослідники під утрудненим спілкуванням у широкому сенсі розуміють появу у взаємодії і спілкуванні різного роду перешкод, а у вузькому сенсі — факти непорозуміння, що виникають у спілкуванні. У зарубіжних дослідженнях поняття “утруднене спілкування” позначають різними термінами: “*miscommunication*” — непорозуміння, “*communication breakdown*” — розрив спілкування, “*pseudo-communication*” — псевдокомунікація, “*communication failure*” — неуспішне спілкування, “*deficiency communication*” — дефіцитарне спілкування¹. Найближчим за змістом до вітчизняного розуміння утрудненого спілкування, на думку В. О. Лабунської є поняття дефіцитарного спілкування, яке характеризується як

¹ 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; 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; 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; 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.

незадоволеність один одним комунікативними партнерами, оскільки вони не можуть досягти поставлених цілей, встановити відкритий діалог, коли перед ними постають непередбачувані перешкоди, розвивається нерозуміння, з'являються конфлікти тощо. На нашу думку, всі зазначені терміни відображають переважно соціальну сутність процесу спілкування.

Водночас, проблеми у розвитку спілкування як результат відхилення психофізичного розвитку у зарубіжних джерелах позначають термінами “*communication disorders*” (порушення спілкування), “*cognitive communication disorders*” (когнітивні розлади спілкування), “*communication impairments*” (комунікативний недорозвиток) тощо. *Communication disorders, communication impairments* — це порушення спілкування, які можуть варіюватися від простих звукових заміни до повної нездатності розуміти або використовувати знакові системи для комунікації (James & Stojanovic, 2007; Wong, Perrachione, Gunasekera & Chandrasekaran, 2009; S. Crichton, 2013). Автори (R. Crossley, 1997; Banai & Yifat 2010; S. Crichton, 2013) пов'язують подібні розлади з різними варіантами психічного і мовленнєвого дизонтогенезу, деякі розглядають їх як тотожні з мовленнєвими порушеннями. *Cognitive communication disorders* — це когнітивні розлади спілкування, які виникають у результаті неврологічних порушень і проявляються в різних комунікативних порушеннях внаслідок зниження концентрації уваги, конкретного розуміння інформації, мнестичних труднощів, уповільнення темпів переробки інформації, зниження розуміння тощо (Freund, et al., 1994; Gillis, 1996; Heilman, Safran&Geschwind, 1971; Sarno, 1980; Ylvisaker & Szekeres, 1986; Beukelman&Yorkston, 1991). Зазначені підходи відповідають вітчизняним поглядам у галузі спеціальної і медичної психології, хоча і розглядають комунікативні порушення, на нашу думку, вужче ніж у сучасних психологічних дослідженнях пострадянського простору.

Аналіз зарубіжних підходів до вивчення феномену утрудненого спілкування свідчить про значні відмінності у вивченні цього явища у соціальних та спеціально-медичних психологічних дослідженнях. Відповідно і підходи до їх подолання різько відрізняються: труднощі соціального характеру долаються шляхом тренінгової і психоконсультативної роботи, порушення зумовлені хворобою і дизонтогеніями — лікуванням і медичним психотерапевтичним впливом. На наш погляд, проблема комунікативних труднощів у осіб з відхиленнями у розвитку, мовленнєвим дизонтогенезом зокрема, не повинна обмежуватись медико-педагогічною допомогою і потребує соціально-психологічних методів: індивідуальної і

групової психоконсультативної та психотерапевтичної роботи. Водночас, виділення зарубіжними авторами поміж комунікативних порушень мовленнєвих і когнітивних форм є позитивним фактором, хоча і не враховує загального соціально-психологічного підходу до їх аналізу.

Вітчизняні вчені виділяють різні причини утрудненого спілкування. До основних компонентів, з яких складаються суперечності людського спілкування, К. А. Абульханова-Славська, 1981; Б. Д. Паригін, 1999 відносять унікальність і неповторність особистості як суб'єкта спілкування, яка реалізується типовим для цієї особистості чином і засобами¹. Тобто можна говорити про те, що певні стилі спілкування призводять до труднощів у спілкуванні. Так, наприклад, непродуктивне спілкування, на думку В. О. Горяніної (2002), проявляється в різноманітних формах директивної, маніпулятивної, агресивної, загрозової, силової моделях і стратегіях контакту, а також у численних формах відмови, протесту, переривання, безпорадності.

Використовуючи виділені І. П. Шкуратовою і Л. І. Габдуліною² стилі спілкування — комунікативний, інтерактивний і соціально-перцептивний, можна припустити, що труднощі в спілкуванні виникають при збої хоча б в одному з названих стилів. Тобто порушення стійких індивідуально-своєрідних прийомів і способів передачі і сприйняття інформації в процесі спілкування призводить до труднощів комунікативного характеру — наприклад, появи семантичного бар'єру; різних, відмінних за ступенем прозорості форм комунікативних бар'єрів за Б. Ф. Поршневим (1979)³. Збій інтерактивного стилю спілкування спричиняє фрустрація соціальних потреб партнера по спілкуванню (Ю. О. Менджеріцька, 1998)⁴, пере-

¹ Абульханова-Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения — С. 218–241; Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. — СПб. : ИГУП, 1999. — 592 с.

² 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; 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.

³ Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. — М. : Наука, 1979. — 335 с.

⁴ Менджеріцькая Ю. А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного и незатрудненного общения в ситуациях затрудненного взаимодействия : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю. А. Менджеріцькая. — Ростов-н/Д, 1998. — 289 с.

шкоди в досягненні цілей (Ю. О. Менджерицька, Н. В. Гришина, 1990)¹, “неадекватна” щодо ситуації спілкування і характеру діяльності поведінка (О. В. Цуканова, 1985)². Стійкі способи сприйняття і оцінки себе та інших людей виступають в якості соціально-перцептивних причин труднощів у спілкуванні (О. О. Бодальов, 1995; В. О. Лабунська, 2001)³. Згідно зі сторонами, запропонованими І. П. Шкуратовою, в таких випадках можна говорити про причини змістовного, рівневого та стильового характеру⁴.

На думку В. М. Куніциної (1995), труднощі, що суб’єктивно переживаються, не завжди проявляються в конкретній соціальній взаємодії і не очевидні для партнера, — це тільки одна група труднощів. Автором запропонована загальна класифікація міжособистісного неформального спілкування за причинною обумовленістю і змістовно-функціональними характеристиками, де виділяє і другу групу труднощів — “об’єктивні”, що проявляють себе в умовах безпосередніх контактів і знижують успішність спілкування і задоволеність його протіканням⁵.

Суб’єктивність, як різного роду переживання людини, в основі яких можуть бути незадоволені потреби, мотиваційний, когнітивний, емоційний дисонанси, внутрішньоособистісні конфлікти, в якості причин утрудненого спілкування розглядає і В. О. Лабунська У співавторстві з Ю. О. Менджерицькою та О. Д. Бреус, В. О. Лабунська (2001) пропонує такі класифікації труднощів, що виникають у спілкуванні (причини утрудненого спілкування):

1) *об’єктивні*, породжені реальною взаємодією, і суб’єктивні, що мають відношення до різних аспектів функціонування особистості або групи (динамічні процеси в групі і між групами, культурно-психологічні особливості її членів);

¹ Гришина Н. В. Я и другие: Общение в трудовом коллективе / Н. В. Гришина. — Л. : Лениздат, 1990. — 174 с.

² Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения / Е. В. Цуканова. — К., 1985. — 160 с.

³ Бодальов А. А. Личность и общение; Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход).

⁴ 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.

⁵ Кунцицина В. Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения / В. Н. Кунцицина // Актуальные проблемы психологической теории и практики. — СПб, 1995. — № 2. — С. 69–72.

2) *первинні* (природні умови життя групи, історія її формування та відносин з іншими групами) і *вторинні*, породжені різними психогенними і соціогенними впливами;

3) *усвідомлені*, реально присутні в ситуації спілкування і *неусвідомлені*, суб'єктивно не пережиті особистістю і групою; представлені у свідомості особистості, але реально неіснуючі;

4) *ситуативні* та *стійкі*;

5) *міжкультурні* та *культурно-специфічні*;

6) *загальновікові* і *гендерні, статеві*;

7) *індивідуально-психологічні, особистісні, соціально-психологічні*;

8) *когнітивно-емоційні* (уявлення, думки, стереотипи, установки, настрої, переважаючі емоційні стани, ціннісні орієнтації тощо), *мотиваційні* й *операційні* (навички спілкування, правила етикету, норми, ритуали, прийняті в групі способи звернення тощо);

9) *компоненти структури спілкування* (соціально-перцептивні, комунікативні, інтерактивні);

10) *вербальні* і *невербальні*¹.

На думку Л. Е. Орбан-Лембрик, В. М. Куценко, С. М. Каверіна (2004) затруднене спілкування породжують такі причини:

- *об'єктивні* (породжені реальною взаємодією) та *суб'єктивні* (пов'язані з різними аспектами функціонування особистості, групи);
- *первинні* (природні умови життя групи) та *вторинні* (породжені різними психогенними і соціогенними впливами);
- *усвідомлювані* (наявні в ситуації спілкування) і *неусвідомлювані* (суб'єктивно не переживаються особистістю і групою, представлені у свідомості особистості, але реально не існуючі);
- *ситуативні* (залежать від певного ситуативного чинника) і *стійкі* (мають тривалий характер дії);
- *міжкультурні* (поширюються на міжетнічну сферу) і *культурно-специфічні* (притаманні певній етнічній спільноті);
- *вербальні* (пов'язані з мовленнєвими особливостями) і *невербальні* (немовні вкраплення в мовлення, темп і тембр голосу, контакт очей, особливості простору і часу спілкування тощо)².

¹ Лабунская В. А. Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. — М., 2001. — 288 с.

² 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.

Характеристика утрудненого спілкування містить різні поняття і термінологію, що позначає явища відхилень у функціонуванні комунікації різного ступеню. Так, В. М. Куніцина (1991), характеризуючи утруднене спілкування, виділяє три основні поняття, розташовуючи їх за ступенем вираженості — *порушення*, *труднощі* і *бар'єри*, і відмічає, що розмежування цих понять є дещо умовним. Всі вони виникають без попереднього наміру, протікають зовні безконфліктно і супроводжуються внутрішнім напруженням, незадоволеністю спілкуванням, негативними емоціями. Розрізняються вони, на думку автора, за тяжкістю протікання і психологічними наслідками, за ступенем незадоволеності спілкуванням і залученості обох партнерів, за можливостями та способами їх усунення. Крім того, автор виділяє в структурі цих відхилень психологічний і комунікативний аспекти¹.

Слід відзначити, що В. М. Куніцина, аналізуючи порушення, труднощі і бар'єри спілкування, досліджувала осіб з нормативним психічним розвитком.

Порушення спілкування, за В. М. Куніциною, — це нездатність до глибокого психологічного контакту, що властива особам з певною особистісною спрямованістю і особливостями характеру, такими як: егоцентризм і нарцисизм, заздрість. Їх комунікативна сторона виражається в соціальній незграбності і невмінні контактувати з різними людьми².

Труднощі — явища суб'єктивної природи, гострі емоційні переживання суб'єкта в ході спілкування, які проявляються у відсутності навичок саморегуляції, невмінні знімати напругу, в особливому стані самосвідомості в момент контакту, що супроводжується високим внутрішньоособистісним нервово-психічним напруженням.

Під *бар'єрами спілкування*, дослідниця розуміє, насамперед *комунікативні бар'єри* і вважає що це переважно зовнішні чинники, що порушують спілкування, вони виникають з боку об'єкта чи ситуації взаємодії внаслідок відмінностей культурно-обумовлених норм спілкування, установок та стереотипів у спілкуванні, що проявляється у несформованості умінь і навичок взаєморозуміння, взаємодії.

Таку характеристику базових понять утрудненого спілкування підтримують не всі дослідники.

¹ Куніцина В. Н. Трудности межличностного общения : дис. ... докт. психол. наук : / В. Н. Куніцина. — СПб., 1991. — 358 с.

² Там само.

Щодо труднощів спілкування І. П. Шкуратова заявляє, що існує небезпека спрощеного розуміння їх психологічної структури, зведення їх лише до незручностей, пов'язаних з поганим володінням технікою взаємодії та недостатнім розвитком соціально-перцептивних функцій. Насправді ж ця проблема набуває глобального характеру і охоплює фактично всі аспекти спілкування¹.

За даними дослідниці, центральним фактором при аналізі різноманітних комунікативних труднощів є мета спілкування, оскільки ці труднощі, — це насамперед, перешкоди на шляху до досягнення певних цілей. Серед особистісних утворень, що детермінують постановку цілей, вона виділяє мотивацію спілкування, вплив якої проявляється в порушенні будь-якої з функцій спілкування (перцептивної, комунікативної тощо). Такий підхід до розуміння труднощів спілкування, на нашу думку, вичерпно пояснює всю гостроту особистісних переживань, на якій акцентує увагу В. М. Куніцина Водночас, О. В. Улибіна (1990) стверджує, що аналіз спілкування повинен завжди здійснюватись з позицій внутрішньої (спонукання до дії) і зовнішньої (засоби, способи) сторін комунікації. В реальних актах спілкування ці сторони взаємопов'язані, а недостатність реалізації кожної з них зумовлює появу різних труднощів².

Таким чином, можна розрізнати труднощі, що мають мотиваційну детермінованість, і труднощі, що виникають через недосконалість засобів спілкування. В обох випадках індивід демонструє внутрішні переживання і стан напруження, дискомфорту, однак перешкоди на шляху задоволення значущих потреб є первинними, а зовнішні “інструментальні” аспекти спілкування мають вторинну, службову роль.

Незважаючи на неоднозначну термінологію, автори сходяться на думці, що труднощі спілкування мають суб'єктивний характер. Так, В. М. Куніцина підкреслює, що феномен утрудненого спілкування — це, насамперед, явище, представлене у свідомості і переживанні партнерів³. І. О. Зимня (2001) визначає “труднощі спілкування” як суб'єктивне утворення, як

¹ Шкуратова І. 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.

² Улибина Е. В. взаимосвязь инструментальных и мотивационных трудностей межличностного общения / Е. В. Улибина // Психологические трудности общения : диагностика и коррекция. Тез. докл. все союз. конф. — Ростов-на-Дону, 1990. — С. 18–21.

³ Куніцина В. Н. Трудности межличностного общения.

переживання суб'єктом певної складності, незвичайності, нестандартності, суперечливості ситуації¹.

О. В. Залюбовська (1984) суб'єктивного забарвлення надає і бар'єрам спілкування². На відміну від В. М. Куніциної (1991), вона визначає комунікативний бар'єр як перешкоду на шляху ефективного спілкування, що суб'єктивно переживається чи реально існує в ситуаціях спілкування, причинами якої є мотиваційно-операційні, індивідуально-психологічні, соціально-психологічні особливості партнерів по спілкуванню. Слід відзначити, що в спільній роботі з Н. В. Казаріною, В. М. Погольшою (2001 р.) В. М. Куніцина теж визначає комунікативний бар'єр, як явище, що суб'єктивно переживається індивідом³.

Б. Д. Паригін під бар'єром розуміє “такі психічні процеси, якості і стани індивіда вцілому, які консервують прихований емоційний і інтелектуальний потенціал його активності”⁴. В останніх роботах дослідник відносить соціально-психологічний бар'єр до категорії особистості, що свідчить про глибоко суб'єктивну природу цього явища.

Кажучи про бар'єри спілкування, автори називають різні їх види. Це соціально-психологічні бар'єри особистості і суспільства, соціально-психологічні бар'єри діяльності, соціально-психологічні бар'єри спілкування (Б. Д. Паригін, 1999); комунікативні і психологічні бар'єри (В. М. Куніцина, 1995); комунікативні бар'єри (бар'єри розуміння, бар'єри соціально-культурної відмінності, бар'єри відносин) (Г. М. Андрєєва, 1999), смислові бар'єри, психологічні бар'єри (Є. І. Рогов, 2001).

На думку Б. Д. Паригіна “соціально-психологічні бар'єри особистості — це ті перешкоди і ускладнення, які виникають при функціонуванні психіки у процесі людської життєдіяльності. Однією з найпоширеніших форм соціально-психологічного бар'єру є нервово напруження, яке здійснює деформуючий, негативний вплив на всі прояви психіки індивіда”⁵.

¹ Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности.

² Залюбовская Е. В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности : автореферат дисс. ... канд. психол. наук / Е. В. Залюбовская. — М., 1984. — 21 с.

³ Куніцина В.Н., Казарінова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение.

⁴ Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. — СПб. : ИГУП, 1999. — С. 96.

⁵ Там само. — С. 97.

Особливу увагу дослідників привертають комунікативні бар'єри спілкування. Комунікативні бар'єри — це психологічні перешкоди, що виникають на шляху отримання інформації¹. В. М. Куниціна комунікативні бар'єри визначає як переважно зовнішні фактори, що порушують спілкування².

Комунікативні бар'єри виникають на макро- і мікрорівнях. Макробар'єри пов'язані з середовищем, у якому відбуваються міжособистісне взаємодія, комунікативний процес. Проявляються вони в інформаційному переважанні (великий обсяг інформації знецінює її зміст), великій кількості носіїв інформації (газети, телебачення, конференції, звіти), використанні інформації (ексклюзивні дані застосовують для впливу на інших, доступ до обмеженої, призначеної для внутрішнього користування інформації розширює владні повноваження індивідів).

Мікробар'єри породжують особливості інтелекту учасників спілкування, неоднакове знання предмета розмови, різне володіння понятійним апаратом з певної галузі знань, відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування, психологічні особливості партнерів, соціальні, політичні, професійні, релігійні відмінності у трактуванні інформації і ситуації взаємодії тощо³.

На думку С. М. Каверіна, В. М. Куценко, Л. Е. Орбан-Лембрик (2004), Б. Ф. Поршнева (1979) причини комунікативних бар'єрів можуть приховуватися в змістових і формальних характеристиках самого повідомлення (фонетичних, стилістичних, семантичних), а також у логіці його побудови, тому вони виділяють такі *комунікативні бар'єри: логічний, фонетичний, семантичний, стилістичний*⁴.

Логічний бар'єр виникає тоді, коли партнери не знаходять спільної мови. Тобто кожен партнер має свою точку зору на предмет спілкування, яка може не збігатися з позицією партнера. Окрім того, одні й ті ж самі слова за тієї чи іншої ситуації можуть мати зовсім інший зміст, який є завжди індивідуально-особистісним: він зароджується у свідомості того, хто говорить, але не обов'язково є зрозумілим тому, хто слухає. Труднощі такого характеру виникають також у зв'язку з неадекватним розумінням

¹ Куниціна В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение.

² Куниціна В. Н. Трудности межличностного общения.

³ Там само.

⁴ Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія; Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. — М. : Наука, 1979. — 335 с.

інформації. Основна проблема, яка закладена в нерозумінні, пов'язана з особливостями мислення реципієнта, адже партнер зі спілкування розуміє все по-своєму, а не так, як сказав відправник інформації.

Фонетичний бар'єр — це перешкода, яка створюється особливостями мови того, хто говорить, виникає тоді, коли учасники комунікативного процесу розмовляють різними мовами й діалектами, мають відхилення від прийнятої норми у вимові і дикції, порушення граматичної будови речень. Цей бар'єр можуть породити також невиразне мовлення, зловживання великою кількістю звуків-паразитів, занадто швидке і гучне/тихе мовлення.

Семантичний бар'єр виникає коли партнери користуються одними й тими ж знаками (і словами також) для позначення абсолютно різних речей. Семантичний бар'єр — це, по-перше, проблема жаргонів і сленгів, по-друге, він викликається обмеженим лексиконом у одного з співрозмовників, по-третє, його причинами можуть бути соціальні, культурні, психологічні, національні, релігійні, професійні, групові та інші особливості спілкування.

Стилістичний бар'єр зумовлений невідповідністю стилю мовлення комунікатора й ситуації спілкування або стилю мовлення й актуального психологічного стану реципієнта. Стилістичний бар'єр може виникнути й за умови, коли форма комунікації та її зміст не відповідають одне одному. Стилістичний бар'єр виникає й тоді, коли інформація передається науково-канцелярським стилем, який зрозуміліший під час читання й утруднений у слуховому сприйнятті.

Про схожі за змістом характеристики комунікативних бар'єрів зазначають такі вчені як Л. І. Габдуліна, 1999; Ю. О. Менджерицька, 2001; Б. Д. Паригін, 1999; О. В. Цуканова, 1985; І. П. Шкуратова, 2001.

Отже, аналіз психологічних досліджень засвідчив високий інтерес і достатню розробленість проблеми утрудненого спілкування і його причин. На сьогодні відомо не тільки види утрудненого спілкування, а й механізми його формування, вплив суб'єктивних та об'єктивних чинників, мовленнєвих та культурно — стилістичних особливостей на перебіг спілкування. Одностайно вченими визнається вагомий фактор суб'єктивних установок індивіда, що бере участь у спілкуванні, на ефективність комунікативного процесу. Вагомими є дані про причини, феноменологію комунікативних бар'єрів. При цьому відмічається певна “розірваність” у вивченні утрудненого спілкування у осіб із нормативним розвитком і при психофізичних порушеннях. Водночас, окреслені проблеми переважно

стосуються людей дорослого віку, що зумовлює особливий інтерес до прояву зазначених особливостей в дитинстві.

Особливу увагу дослідників викликає проблема утрудненого спілкування в дошкільному віці.

Дослідження, що розкривають особливості формування і розвиток спілкування дітей дошкільного віку представлені роботами О. В. Запорожця, 1986; І. І. Іванець, 2000; О. О. Кравцової, 1991; М. І. Лісіної, 1985; О. Г. Проняєвої, 193; Г. Г. Самохвалової, 2011; О. О. Смірнкової, 2000; Г. В. Смольнікової, 2008; О. А. Черенкової, 2008 та інш. Автори зазначали, що відсутність елементарних комунікативних умінь ускладнює спілкування дитини з однолітками і дорослими, призводить до зростання тривожності, соціальної дезадаптації. Саме розвиток комунікативних умінь є найважливішим напрямком соціально-особистісного розвитку дошкільника, на думку вчених.

На сьогодні відомо, що розвиток комунікативної діяльності дитини-дошкільника проходить декілька етапів:

- емоційно-практична взаємодія,
- ситуативно-ділова співпраця,
- позаситуативне спілкування¹.

О. О. Кравцова, 1986; М. І. Лісіна, 1985; А. А. Рояк, 1977; Т. А. Репіна, 1988; Г. Г. Самохвалова, 2013; О. О. Смірнова, 2004 зазначають, що ефективність комунікації дитини великою мірою залежить від особливостей її вербального розвитку. Мовлення займає центральне місце у спілкуванні дитини. Водночас, автори зазначають про поширений феномен труднощів у спілкуванні дошкільників, які проявляються як з дітьми, так і з дорослими. Найпоширенішими причинами цих труднощів визначають мовні бар'єри, неконструктивну поведінку дітей у ситуації спілкування (агресія, гіперактивність, замкнутість тощо), характерологічні особливості, що негативно позначаються на спілкуванні з оточуючими: конфліктність, негативізм, ригідність, інтровертність тощо.

Водночас, вчені одностайно відмічають, що вирішальну роль, з виділених етапів становлення спілкування у ранньому віці, у розвитку комунікативних вмінь відіграють мовленнєві вміння, стан мовлення.

М. І. Лісіна, 1985; Г. Г. Самохвалова, 2011; О. О. Смірнова, 2003; D. Sherratt, M. Peter, 1986 вважають, що ефективність комунікації у дитини визначається сукупністю наступних параметрів:

¹ *Лісіна М. І.* Проблеми онтогенеза об'єднання.

- здатністю розуміти і використовувати рухи тіла у процесі комунікативної ситуації (жести, міміка, пантоміміка тощо);
- здатністю розуміти і використовувати жести у відповідності з їх значенням;
- вмінням слухати співрозмовника;
- здатністю орієнтуватись в умовах і змісті спілкування;
- можливістю планувати мовленнєво-комунікативну взаємодію;
- умінням використовувати мовлення і вокалізації для вираження різних інтенцій в різноманітних комунікативних ситуаціях¹.

Таким чином, у дошкільному віці для ефективного спілкування дитина має не тільки вміти аналізувати комунікативну ситуацію, а й формулювати цілі і планувати комунікативні дії, реалізовувати їх, оцінювати ефективність спілкування. Як свідчать багаточисельні дослідження, не завжди дошкільник взмозі виконати усі зазначені операції, що призводить до виникнення труднощів у спілкуванні.

Г. Г. Самохвалова (2011) вважає, що спілкування дошкільника можна вважати утрудненим за наявності таких рис:

- наявності перешкод (внутрішніх чи зовнішніх) на шляху досягнення цілей партнерів;
- підвищення нервово-психічного напруження, збільшення негативних емоцій по відношенню до співбесідника;
- демонстрування нерозуміння партнерами один одного;
- прояви неконструктивних форм взаємодії (агресивність, демонстративність, імпульсивність, конформність тощо)².

На думку Т. А. Репіної, 1989; Г. Г. Самохвалової, 2011; О. О. Смирнової, 2003 дитина, що має труднощі у спілкуванні, не вміє адаптувати свою поведінку до вимог ситуації спілкування і особливостей партнера по спілкуванню; вона відрізняється недиференційованістю оцінок себе та інших, стереотипізацією сприйняття оточуючих, що забезпечує перенесення досвіду утрудненого спілкування з ситуації в ситуацію. Перцептивну сторону такої дитини відрізняє низький рівень розвитку здатності до розуміння співрозмовника; низький рівень емпатії, в якій переважає

¹ Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения; Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция; 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.

² Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция.

егоцентрична спрямованість, неадекватність сприйняття емоційних станів іншого; низький рівень здатності до сензитивності та чутливості; низький рівень здатності до спостережливості тощо.

З точки зору інтерактивної сторони спілкування дитина з труднощами у спілкуванні не вміє аргументувати свої зауваження і пропозиції; дратується, коли її не розуміють; не володіє здатністю підтримувати зоровий контакт і виходити з нього; прагне більше говорити, ніж слухати; перебиває розмову; демонструє уникнення, агресивність, контролюючий стилі поведінки. Їй властиві неприязне, ставлення до інших людей, прагнення нав'язувати свою точку зору, сліпо доводити свою правоту.

О. О. Бодальов (1995) зазначає, що незадоволення дорослими найважливішої базової потреби в особистісно-довірливому спілкуванні — одна з причин емоційного дисбалансу у дітей, появи у них схильності до агресивної, деструктивної поведінки. В такому ж напрямку діє і сім'я, якщо вона обмежує дитину спілкуванням на інтимно-ласкавому, інтимно-довірливому рівні¹.

А. А. Рояк (1975), характеризуючи спілкування дітей в ігровій діяльності виділила *два класи труднощів*. До першого — *труднощів операційного характеру* — вона віднесла:

1. Труднощі, що виникають у зв'язку з недостатньою сформованістю у дитини необхідного рівня ігрових умінь і навичок. Діти, які відчувають труднощі такого характеру, добрі і лагідні, прагнуть до спілкування з однолітками, які володіють відповідними ігровими уміннями.

2. Труднощі внаслідок несформованості способів побудови “ділових” взаємин з однолітками. На думку автора, вони виникають через відсутність уміння керувати своєю поведінкою. Діти з труднощами спілкування такого характеру імпульсивні, не вміють стримувати себе, проте вміють грати, володіють позитивними особистісними якостями — добрі, поступливі тощо. Однак, незважаючи на це, в більшості випадків вони виявляються поза грою, тому що мимоволі її дезорганізують.

3. Операційні труднощі, що належать до цього типу, найвиразніші, оскільки виникають як результат поєднання труднощів першого і другого типів. Основна причина їх появи — недостатня сформованість способів побудови “ділових” взаємин, що супроводжується недостатнім опануванням ігровими навичками.

¹ Бодалев А. А. Личность и общение : Избранные труды / А. А. Бодалев. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.

До операційних труднощів в дошкільному віці, крім зазначених вчений відносить і невміння адекватно виражати думки, вибирати спосіб спілкування відповідно до особливостей партнера і ситуацією спілкування¹.

У другий клас були об'єднані *труднощі мотиваційної сторони діяльності*, серед яких також було виділено три підгрупи.

1. Труднощі, віднесені до першої підгрупи, виникають через несформованість потреби в спілкуванні. Дитина, прагне бути на самоті, заповнюючи її різними компенсаторними інтересами — любов'ю до тварин, потребою піклуватися про них тощо.

2. Труднощі, що формуються внаслідок витіснення мотивів спілкування іншими мотивами і цілями, виникають в результаті домінування у дитини потреби в іншій діяльності (малюванні, ліпленні й ін.). Тому дитина грає з однолітками, вступає з ними в спілкування лише тоді, коли гра і спілкування можуть задовольнити її основні потреби.

3. Труднощі спілкування, що належать до третьої групи, виникають через несформованість мотивів спілкування. Наприклад, при переважанні мотивів егоїстичного характеру. На думку А. А. Рояк, найчастіше цей вид труднощів відчувають діти, які вступають у спілкування з однолітками виключно заради задоволення потреби у самоствердженні, що виявляється у формі бажання займати провідне становище в грі.

Відповідно до зазначених труднощів у спілкуванні, авторка виділила два види бар'єрів — *мотиваційний*, що виникає між дитиною і більшістю її однолітків внаслідок незбігання домінантних потреб, і *операційний*, що з'являється в результаті невідповідності вимогам з боку однолітків.

У ранніх роботах А. А. Рояк здійснена спроба виділення деяких типів труднощів спілкування з урахуванням особливостей встановлення та підтримки дитиною контактів з однолітками в процесі гри².

Відповідно до цього було виділено чотири типи труднощів спілкування в дошкільному віці:

- 1) дитина прагне до однолітків, але її не приймають в гру;
- 2) дитина прагне до однолітків, і вони грають з нею, але їх спілкування носить формальний характер;
- 3) дитина йде від однолітків, але вони налаштовані до неї дружельно;
- 4) дитина йде від однолітків, і однолітки уникають контактів з нею.

¹ 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.

² Там само.

Отже, якщо в першій класифікації А. А. Рояк основні види труднощів спілкування виділяються на підставі детального аналізу причин їх виникнення, то друга побудована з урахуванням того, як ці труднощі проявляються в реальній поведінці. У цьому сенсі описані класифікації труднощів у спілкуванні можуть розглядатися як взаємодоповнюючі¹.

Встановлений дослідницею факт існування специфічних за своєю психологічною природою операційних труднощів спілкування підтверджує попередні висновки вчених про залежність успішності спілкування в дитячому віці від рівня сформованості навичок спільної діяльності, прийомів і способів її здійснення. З іншого боку, мотиваційні труднощі спілкування вказують на зворотну залежність від характеру і ступеню утруднень у спілкуванні між її учасниками.

Отже, теоретичний аналіз проблеми утрудненого спілкування засвідчив наступне. Утруднене спілкування — це термін, що позначає різні стійкі стани, які заважають здійсненню ефективного спілкування. Характеристика утрудненого спілкування передбачає виділення труднощів, бар'єрів і порушень спілкування. Причинами описаних явищ є порушення у застосуванні вербальних і невербальних засобів спілкування, а також суб'єктивні індивідуальні установки і характерологічні особливості індивіда. Особливу роль у генезі утрудненого спілкування надають комунікативним бар'єрам.

Стосовно дитячого віку основними причинами утрудненого спілкування автори називають недостатню сформованість мовлення, неконструктивні форми поведінки, недостатню емпатію. Утруднене спілкування дитини дошкільного віку характеризується прямою залежністю від особистісних рис та успішності у мовленнєвій і спільній діяльності, виникає внаслідок багатьох причин і проявляється у всіх формах спілкування з дітьми та дорослим. Водночас, утруднене спілкування є однією з найважливіших причин соціальної дезадаптації і неуспішності в провідних видах діяльності дітей.

У зв'язку з означеним особливий інтерес викликає категорія дітей з мовленнєвими порушеннями, системними зокрема.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволив встановити, що в аспекті комунікативних труднощів досліджень спілкування дошкільників із СПМ до сьогодні вкрай недостатньо. Переважна біль-

¹ Рояк А. А. Психологическая характеристика трудностей в отношениях со сверстниками у детей дошкольного возраста.

шість наукових пошуків, які дозволяють характеризувати зазначені труднощі у цих дітей здійснено в межах логопедичних досліджень.

Їхні результати (Н. М. Баль, 2007; Н. С. Жукової, 1999; Ю. В. Коломієць, 2008; В. О. Кондратенко, 1999; С. Ю. Коноплястої, 2010; Р. Є. Левіної, 1968; І. С. Марченко, 2012; О. М. Мастюкової, 1999; Н. Н. Пахомової, 2008; Н. В. Савінової, 2012; А. М. Савицького, 2006; Н. Д. Січкачук, 2011; Є. Ф. Соботович, 2003; В. В. Тарасун, 2004; В. В. Тищенко, 2013; Л. І. Трофименко, 2004; Т. Б. Філічевої, 1999; Н. В. Чередніченко, 1998; М. К. Шермет, 2014) засвідчили відхилення у формуванні звуковимови, фонематичного слуху, лексичної та граматичної сторін мовлення у дітей із СПМ, що означає наявність у них комунікативних бар'єрів (фонетичних, семантичних, логічних, стилістичних) різного ступеню тяжкості.

Про специфічні риси особистості, які утруднюють взаємодію з однолітками свідчать результати психологічних досліджень (С. М. Валякко, 2006; Л. М. Шипіцина, 1993; Г. Х. Юсупова, 2004). Вчені відзначають низьку ініціативність, невпевненість у власних силах, занижений рівень домагань, недостатню довольність і саморегуляцію у дітей дошкільного віку. Зазначені риси не тільки негативно впливають на становлення особистості дітей з СПМ, а й позначаються на здатності взаємодіяти з однолітками та дорослими у різних життєвих ситуаціях, перешкоджають успішній реалізації у провідних видах діяльності.

Про особливу форму труднощів у спілкуванні внаслідок почуття неповноцінності дітей із логоневрозами відмічає О. О. Бодальов та Ю. Б. Некрасова (1995). Автори зазначають, що комплекс неповноцінності призводить до незадоволеності у комунікативній сфері, деформації до різних сторін активності. Водночас, нормалізація мовлення позитивно впливає на стан особистості дитини, спілкування з оточуючими у неї викликає позитивні емоції¹.

Висновки багатьох наукових робіт містять дані про затримку у розвитку комунікативних умов, зниження комунікативної потреби, специфічні труднощі у встановленні міжособистісних відносин з ровесниками та дорослим у дітей з системними порушеннями мовлення (О. О. Алмазова, 2005; Ю. Ф. Гаркуша, 2001; О. Є. Грибова, 2004; Б. М. Гріншпун, 1988; К. В. Ковилова, 2013; В. В. Коржевіна, 2003; І. С. Кривов'яз, О. С. Павлова, 2003; Л. Г. Соловійова, 1996; Н. К. Усольцева, 1996; О. Г. Федосеева, 1998 та ін.).

¹ Бодалев А. А. Личность и общение : Избранные труды / А. А. Бодалев. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.

Зазначені особливості спілкування дітей з системними порушеннями мовлення свідчать про наявність не тільки мовленнєвих порушень, а й психологічних бар'єрів, труднощів, порушень комунікативної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення труднощів у спілкуванні дітей з системними порушеннями мовлення дає підстави для виділення двох напрямів наукових пошуків:

- перший, заснований на розумінні труднощів з позицій лінгвістичних здібностей і можливостей¹.
- другий — з позицій психологічних і психолінгвістичних механізмів порушень при системному порушенні мовлення².

¹ Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. — М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158 с.; Грибова О. Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — № 6 — С. 7–16; 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; Коноплята С. Ю. Агреговані результати загального клінічного скрінінгу психофізичного розвитку дітей із ВНГП / С. Ю. Коноплята // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — № 13. — С. 43–50; Лопатина Л. В. Формирование невербальных средств общения в работе с неговорящими детьми, имеющими двигательные нарушения; Марченко И. С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку / І. С. Марченко // Логопедія. — 2011. — № 1. — С. 41–44; Соболева Е. А. Риноголалия / Е. А. Соболева. — М. : АСТ : Астрель, 2006. — 126 с.; Усольцева Н. К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. К. Усольцева. — М., 1996. — 16 с.; Филочева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Педагогика и психология (дошк.)” / Т. Б. Филочева, Г. В. Чиркина. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.; Чердніченко Н. В. Психолінгвістичний підхід до вивчення причин та механізмів виникнення дизорфографії у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку; 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; 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.

² Артамонова С. В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. / С. В. Артамонова. — Москва, 2009. — 25 с.; Ковылова Е. К. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей

Прихильники першого напряму досліджень причини комунікативних труднощів у дітей з СПМ вбачають у первиних мовленнєвих порушеннях і пов'язують їх із недостатнім засвоєнням мовних засобів спілкування.

В. К. Воробйова (2006) зазначає, що труднощі в спілкуванні молодших школярів, страждаючих моторною алалією пов'язані з недостатнім досвідом самостійного мовленнєвого спілкування. У зв'язку з цим, більшість з них відчують труднощі при об'єднанні слів, речень у фрази¹.

На думку О. С. Грибової (1995) до труднощів організації комунікативної діяльності дітей із СПМ призводять несформованість мовних здібностей, що в свою чергу, обумовлює недостатню довільність навчальної діяльності².

Л. В. Лопатіна (2001), Є. В. Соболева (2006) вважають, що незрілість основних параметрів тактичної сторони комунікативної діяльності негативно впливає на можливості реалізації продуктивної стратегії слухача в спілкуванні з оточуючими і перешкоджає накопиченню досвіду ролевих взаємодій³.

старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Е. К. Ковылова. — Н. Новгород, 2011. — 264 с.; *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.; *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; *Терентьева В. И.* Социально-психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи / В. И. Терентьева // Дефектология. — М., 2000. — № 2. — С. 74–78; *Федосеева Е. Г.* Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. Г. Федосеева. — М., 1999. — 16 с.; *Харитоновна Е. А.* Овладение коммуникативными умениями как важное условие социализации детей с нарушениями речи / Е. А. Харитоновна // XIV (61) Региональная научно-практическая конференция преподавателей, научных сотрудников, аспирантов университета: сборник статей / Вит. гос. ун-т; [под. ред. И. М. Прищепы]. — Витебск: УО “ВГУ им. П. М. Машерова”, 2009. — С. 197–201.

¹ *Воробьева В. К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. — М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158 с.

² *Грибова О. Е.* К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — № 6 — С. 7–16.

³ *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; *Соболева Е. А.* Ринолалия / Е. А. Соболева. — М. : АСТ : Астрель, 2006. — 126 с.

Досліджуючи стан мовленнєвих засобів спілкування у дітей з ринолалією, С. Ю. Конопляста (2010) відзначає порушення у засвоєнні всіх мовних засобів: фонетичних, лексичних, граматичних, що зумовлює труднощі лінгвістичного характеру у процесі мовленнєвого спілкування¹.

С. А. Миронова (1986) труднощі у спілкуванні по'язує з недостатнім розумінням зверненого мовлення, у зв'язку з чим молодші дошкільники користуються, насамперед, невербальними засобами спілкування².

Т. Б. Філічева (1999) звертає увагу на те, що до початку шкільного навчання у дошкільників з СПМ недостатньо сформовані мовні засоби, помітно затримується формування комунікативної і узагальнюючої функції мовлення³.

Багатоаспектні дослідження вчених (Н. В. Базима, 2013; О. В. Боряк, 2009; В. О. Кондратенко, Ю. В. Коломієць, 2008; Н. В. Манько, 2008; Н. Г. Пахомова, 2008; О. В. Ревуцька, 2004; Н. Д. Січкачук, 2011) здійснені під керівництвом М. К. Шеремет засвідчують серйозні труднощі у розумінні і оперуванні мовними одиницями у дітей із системними порушеннями мовлення в різних видах мовленнєвої діяльності. Враховуючи особливу роль мовленнєвої діяльності у реалізації мовленнєвого спілкування індивіда, можна зробити висновок про наявність лінгвістичних труднощів системного характеру у дітей зазначеної категорії, що є причиною недостатнього оволодіння ними мовленнєвим спілкуванням.

Наукові роботи вчених другого напрямку досліджень комунікативних труднощів у дітей з системними порушеннями мовлення містять переконливі дані про недостатність у структурі комунікативних порушень психологічних механізмів планування та реалізації спілкування, як діяльності, невербальних засобів, що разом з мовленнєвим недорозвиненням унеможливує повноцінну участь в процесі спілкування з дорослими та однолітками.

¹ *Конопляста С. Ю.* Агреговані результати загального клінічного скрінінгу психофізичного розвитку дітей із ВНГП / 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. — 2009. — № 13. — С. 43–50.

² *Миронова С. А.* Речь взрослого как средство развития детей с общим недоразвитием речи / С. А. Миронова // Дефектология. — 1986. — № 4. — С. 64–69.

³ *Филичева Т. Б.* Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Педагогика и психология (дошк.)” / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.

В. К. Ковилова (2013), О. С. Павлова (2003) зазначають, що обмежені можливості мовленнєвого спілкування часто супроводжуються зниженням мотиваційної сфери спілкування, труднощами реалізації мовних і паралінгвістичних засобів. В. К. Ковилова наголошує на комунікативних труднощах на всіх етапах спілкування: від мотиваційного до оцінювально-результативного¹.

В. М. Терентьева (2000) відзначає якісну своєрідність у вживанні висловлювань у процесі спілкування з однолітками, батьками та вихователями: вони не вміють звертатися з проханнями, ставити питання².

Звертає увагу на недостатню сформованість мовленнєвих засобів напередодні шкільного навчання у дошкільників з СПМ Т. Б. Філічева (1999). Дослідниця зазначає про значну затримку в формуванні комунікативної і узагальнюючої функції мовлення.

На думку С. М. Шаховської (2005), в структурі дефекту при системних порушеннях мовлення відмічається несформованість мовленнєвої діяльності та інших психічних процесів. Більшість цих дітей з специфічно вступають в контакт з однолітками та дорослими, їх комунікативна діяльність виявляється дефіцитарною³.

О. Л. Леханова (2008) наголошує на труднощіх в оперуванні невербальними засобами спілкування дітьми зі СПМ, таких як: недостатнє використання і розуміння засобів виразності мовлення, емоційних проявів людини, міміки і жестів⁴.

Отже, аналіз та узагальнення результатів загальних та спеціальних психологічних досліджень з проблеми вивчення утрудненого спілкуван-

¹ Ковылова Е. К. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Е. К. Ковылова. — Н. Новгород, 2011. — 264 с.; Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03/ О. С. Павлова. — М., 1998. — 189 с.

² Терентьева В. И. Социально-психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи / В. И. Терентьева // Дефектология. — М., 2000. — № 2. — С 74–78.

³ 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.

⁴ 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.

ня дозволив констатувати у дітей з СПМ такі види стійких труднощів у спілкуванні:

- в розумінні та оперуванні мовними засобами висловлювання,
- в орієнтуванні в умовах спілкування і в змісті висловлювання;
- у плануванні і реалізації комунікативної програми, контролі за нею;
- невміння продуктивно організувати спілкування, недостатність ініціювання контактів;
- недостатнє кодування та декодування невербальних засобів спілкування;
- негативізм, протестна форма поведінки у різних ситуаціях спілкування.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми вивчення утрудненого спілкування дітей із системними порушеннями мовлення засвідчив наступне.

Утруднене спілкування — це термін, що позначає різні стійкі стани, які перешкоджають ефективному спілкуванню. Характеристика утрудненого спілкування передбачає виділення труднощів, бар'єрів і порушень спілкування. Причинами описаних явищ є порушення у застосуванні вербальних і невербальних засобів спілкування, а також суб'єктивні особистісні риси та характерологічні особливості індивіда. Особливу роль у генезі утрудненого спілкування надають комунікативним бар'єрам.

Стосовно дитячого віку основними причинами утрудненого спілкування автори називають недостатню сформованість мовлення, неконструктивні форми поведінки, недостатню емпатію. Водночас і вітчизняні, і зарубіжні вчені наголошують на специфічних порушеннях діяльності спілкування осіб із різними видами психічного дизонтогенезу, що означає необхідність розглядати їх комунікативні труднощі не через соціально-психологічну модель утрудненого спілкування, а через призму порушень (за В. М. Куніциною) і їхній зв'язок з дизонтогеніями — причинами цих станів. У дітей із системними порушеннями мовлення відмічаються труднощі у здійсненні комунікативної діяльності, відмічаються бар'єри різного походження. Це означає необхідність подальшого вивчення структури комунікативних порушень з метою виділення симптоматики і механізмів порушень саме комунікативної діяльності, а не мовлення — одного з його засобів.

2

РОЗДІЛ

КОМУНІКАТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ПСИХОЛОГІЧНИХ Й ЛОГОПЕДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

2.1. СИСТЕМНІ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ В МЕДИКО- ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧНОМУ РАКУРСІ (АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДІВ)

За щорічними звітами психолого-медико-педагогічної консультації однією з найчисельніших категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку є діти з тяжкими порушеннями мовлення. Представники зазначеної інституції відзначають, що кількість дітей цієї категорії щорічно зростає. Основний контингент зазначеної групи складають діти з загальним недорозвитком мовлення, з порушенням всієї мовленнєвої системи, більшість з яких — не уточненого органічного генезу.

Результати наукових досліджень мовленнєвого дизонтогенезу в умовах системного мовленнєвого недорозвитку представлено як у психолого-педагогічних, так — і в медичних дослідженнях (Г. А. Каше, 1985; С. Ю. Конопляста, 2009; Р. Є. Левіна, 1963; Н. В. Манько, 2008; Є. Ф. Собонович, 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 та ін.). Психологічні дослідження 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 із загальним недорозвитком мовлення (далі — ЗНМ), які одні автори вважають вторинними по відношенню до системного мовленнєвого недорозвитку, а інші — вважають симптомами складних психоневроло-

гічних синдромів. У логопедичних дослідженнях (Б. М. Гріншпун, 1988; Г. В. Гуровець, 1999; Р. І. Лалаєва, 2000; Р. Є. Левіна, 1968; В. О. Кондратенко, 2001; С. Ю. Конопляста, Н. Г. Пахомова, 2008; Л. Ф. Спірова, 1990; В. В. Тарасун, 2004; В. В. Тищенко, 2005; Т. Б. Філічева, 1989; Л. Б. Халілова, 1999; Н. В. Чередніченко, 2014; Г. В. Чиркіна, 1989; С. М. Шаховська, 2005; М. К. Шеремет, 2010) детально описано структуру мовленнєвих порушень у осіб з різною мовленнєвою патологією, симптоматику мовленнєвих порушень (алалія, афазія, дизартрія, ринолалія тощо).

Поміж прийнятих класифікацій мовленнєвих порушень у вітчизняній логопедії найбільшої популярності набула психолого-педагогічна класифікація, за якою здійснюється відбір дітей з мовленнєвими порушеннями до спеціальних освітніх закладів. Психолого-педагогічна класифікація (1968), насамперед, спрямована на виявлення мовленнєвої симптоматики (симптомологічний рівень). За психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих порушень до групи порушень засобів спілкування відносять *загальний недорозвиток мовлення*.

Поняття загального недорозвитку мовлення було виділено і 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 відносяться як до звукової, так і до змістової сторін мовлення”¹.

Було виділено три рівні ЗНМ, перший з яких характеризується відсутністю активного мовлення, другий — початковою сформованістю загальноновживаного побутового мовлення, а третій — наявністю розгорнутого фразового мовлення з явищами фонетико-фонематичних та лексико-граматичних порушень². У подальшому вченими було виділено IV рівень ЗНМ (Р. І. Лалаєва, 2000; Т. Б. Філічева, 2006), що характеризується розгорнутим фразовим мовленням з незначним порушенням всіх компонентів мовленнєвої системи, але питання щодо його необхідності до сьогодні є дискусійним.

¹ Левіна Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. — М., 1968. — С. 67.

² Там само.

За даними О. М. Мастюкової (2002), категорія дітей із загальним недорозвитком мовлення є досить різноманітною¹. 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 тону, 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; відмічається знижена працездатність, порушення окремих видів гнозису і праксису, виражена моторна незграбність та інш.;
- *грубий і стійкий недорозвиток мовлення*, обумовлений органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку. Зазвичай, цю групу складають діти з моторною алалією².

Про неоднорідність групи дітей із загальним недорозвитком мовлення йдеться в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях. Аналізуючи цю категорію з позицій концепції Л. С. Виготського про структуру дефекту, вчені доводять, що діти з ЗНМ, маючи подібний стан недорозвитку мовлення (первинне порушення) різняться за вторинними і третинними відхиленнями (Т. М. Волковська, 2009; Г. С. Гуменна, 1991; О. М. Корнєв, 2006; В. В. Тарасун, 1998; О. М. Усанова, 1993; Т.А.Фотекова, 2003; М. К. Шеремет, 2010). Так, за характером научуваності, Г. С. Гуменна (1991) виділяє три групи дітей із ЗНМ:

- діти, у яких у структурі діяльності провідним є порушення кодування і декодування мовної інформації;
- діти, що характеризуються домінуванням мотиваційно-регуляторних розладів у структурі діяльності;
- діти з порушенням когнітивної сфери.

¹ Менджеріцкая Ю. А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного и незатрудненного общения в ситуациях затрудненного взаимодействия : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю. А. Менджеріцкая. — Ростов-н/Д, 1998. — 289 с.

² Там само.

При цьому найчисельнішою є друга група — з мотиваційно-регуляторними розладами, до якої автор віднесла за результатами експериментального дослідження 78 % учнів спеціальної школи і 93 % учнів логопедичних груп при масовій загальноосвітній школі¹.

Логопсихологічна типологія осіб з недостатністю мовлення Т. М. Волковської (2009) містить дві групи, куди віднесено осіб із ЗНМ: з комунікативними порушеннями внаслідок несформованості засобів спілкування і з комбінованим типом комунікативних порушень².

О. М. Корнев (2006) зазначає про наявність моносиндромних та мультисиндромних станів у дітей із мовленнєвими порушеннями із 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 вираженості у дітей, яка охоплює не тільки мовленнєву, а й психологічну і неврологічну сторони, що виходить за межі класичного тлумачення “загального недорозвитку мовлення” у вітчизняній логопедії³.

Отже, категорія загального недорозвинення мовлення є вкрай неоднорідною за клінічними і психолого-педагогічними критеріями оцінювання. Діти із ЗНМ, маючи клінічно різні причини мовленнєвого недорозвинення, різняться і 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 тер-

¹ *Гуменная Г. С.* Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи / Г. С. Гуменная // Логопатофизиология : учеб пособие для студентов / [Под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской]. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. — С. 174–195.

² *Волковская Т. Н.* Теоретико-методологические и методические основы логопсихологии : монография / Т. Н. Волковская. — М. : Образование, 2009. — 272 с.

³ *Корнев А. Н.* Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб, 2006. — 380 с.

міну, так і поняттю, що він позначає (В. А. Ковшиков, 1999; О. М. Корнев, 2010; В. В. Тищенко, 2013; В. В. Юртайкін, 1981).

В. В. Тищенко (2013) зазначає, що група дітей із висновками психолого-медико-педагогічних комісій, у яких зазначено: “загальний недорозвиток мовлення неуточненого генезу”, є досить неоднозначною, оскільки властиве їм системне порушення мовлення нез’ясованої етіології не відображається в існуючих класифікаціях. За даними автора відсоток таких дітей в 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 у дітей зі збереженими сенсорними та інтелектуальними передумовами розвитку мовленнєвої функціональної системи. На його думку, саме щодо цієї категорії дітей і виникає найбільше плутанин як при діагностиці, так і в процесі організації їхнього корекційного навчання¹.

Аналізуючи, наукові інновації Р. Є. Левіної та її колег, О. М. Корнев (2006) дійшов висновку, що при виділенні поняття “загальний недорозвиток мовлення” були відсутні чіткі критерії для логопедичної та диференційної діагностики, що не було усунуто у подальших наукових дослідженнях інших вчених. Автор вважає, що сучасні уявлення про ЗНМ невизначені і мало відрізняються від наукових поглядів кінця 60-х рр. ХХ ст.². “З клінічних позицій “загальний недорозвиток мовлення” практично не вивчено. Виключенням є моторна і сенсорна алалія, які, однак складають 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”³. У зв’язку з означеним, О. М. Корнев для позначення системного недорозвитку мовлення використовує поняття “тотальний недорозвиток мовлення”, а основними критеріями для віднесення до цієї групи порушень називає: наявність симптомів недорозвитку звукової сторони

¹ 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. — Т. 2. — Вип. 23. — Кам’янець-Подільський : Медобори, 2013. — С. 396–405.

² 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.

³ Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб, 2006. — С. 195.

мовлення, лексики, синтактичних та/або морфологічних її характеристик, відсутність ознак розумової відсталості (за клінічними і психометричними критеріями і порушень слуху. Аналізуючи результати клініко-психологічного вивчення цих дітей, автор виділив 2 основні підгрупи відхилень: алалічну та параалалічну¹. Оцінювання і опис мовленнєвих порушень пропонує 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. Корнев, 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, відмічає, що терміном “загальний недорозвиток мовлення” позначають несформованість у дітей всіх структурних компонентів мовленнєвої системи. Але, на думку автора, цей термін є занадто узагальненим, оскільки не відображає зв’язок мовленнєвого порушення і різних ендогенних і екзогенних факторів, якісний ступінь порушення мовленнєвого розвитку, співвідношення порушень імпресивного та експресивного мовлення².

На підставі наукових висновків щодо 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. Корнев, 2005) ми дійшли висновку, що найузагальненішим критерієм для виділення цих груп відхилень автори визначають несформованість всіх 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 структурно організованій діяльності — мовленнєвій. Тому, на нашу думку, поняття “загальний недорозвиток мовлення”,

¹ Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб, 2006. — 380 с.

² 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.

“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.

Розглянемо зарубіжні наукові погляди на означену проблему.

У зарубіжних дослідженнях для позначення груп мовленнєвих порушень використовують терміни “*Developmental language disorders*” (*DLD*, (переклад з англ. — розлади розвитку мови) та “*Specific language impairment*” (*SLI*, переклад з англ. — специфічні розлади мови) (Bates, 2004; Bishop, 2006; Conti-Ramsden & Botting, 1999; Fisher, 2006; Joanisse & Seidenberg, 2003; Rice et al., 2004; Tomblin et al., 2003).

Аналіз симптоматики зазначених порушень дозволив встановити, що саме *DLD* характеризуються затримкою розвитку всієї мовної системи та когнітивно-поведінковими порушеннями. Зазначені вчені зазначають про такі симптоми *DLD* у дітей¹:

- затримку в оволодінні першими словами та фразами;
- помилки у мовленні та низьку фонологічну обізнаність, зокрема, здатність маніпулювати звуками мови, особливо у дошкільному віці;
- обмежений словниковий запас та / або труднощі у пошуку потрібного слова для називання відомих об’єктів: наприклад, використання слова “річ” для більшості звичних предметів;
- помилки у позначенні граматичної категорії часу, насамперед, упушення закінчення минулого часу -ed та закінчення -s на позначення третьої особи однини, а також упушення дієслова-зв’язки “is” у теперішньому часі, помилки у використанні присвійних займенників (англ. — Him run to school yesterday);
- спрощення граматичних конструкцій та помилки у складних граматичних конструкціях; наприклад, погане розуміння / використання пасивної форми, запитань до підмета, давальних конструкцій (хлопчик дає дівчинці подарунок);
- недостатня вербальна короткострокова пам’ять, помилкове повторення слів та речень;

¹ 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). — P. 287–313. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1080/13682031000108133>.

- труднощі у розумінні складної мови та довготривалого дискурсу; у складанні зв'язних розповідей; у розумінні абстрактної та неоднозначної мови.

Усі з описаних симптомів характерні для системних порушень мовлення (за вітч. психолого-педагогічною класифікацією — загальний недорозвиток мовлення), що засвідчує різні термінологічні підходи у в зарубіжній та вітчизняній логопедії щодо позначення одних і тих же відхилень мовленнєвого розвитку.

Звертає на себе увагу той факт, що зарубіжні дослідники в характеристиці DLD не обмежуються описом мовної симптоматики, а зазначають про супутні когнітивно-поведінкові порушення, наголошуючи на відсутності таких відхилень як: розумова відсталість, розлади аутистичного спектру зокрема. Це свідчить про ширший погляд на патогенез і симптоматику DLD, який, на нашу думку, більше відповідає природі нормативного і порушеного мовленнєвого розвитку.

Характеризуючи групу розладів розвитку мови (DLD), зарубіжні дослідники зазначають про наявність різних синдромів у її структурі, що позначається на різноманітті симптоматики, моно- та мультифакторне походження розладів розвитку мови зазначає Leonard (1998)¹.

Аналіз зарубіжних наукових джерел дає підстави для висновків про домінування синдромологічного підходу до класифікацій DLD, на підставі яких здійснюється подальша психологічна та логопедична корекція. Так, за класифікацією Rapin & Allen (1983, 1988, Rapin 1996) виділяють такі підтипи мовленнєвого недорозвитку: імпресивно-експресивний недорозвиток, експресивний недорозвиток, розлади вищих рівнів обробки інформації. У подальшому класифікацію було доповнено синдромом дефіциту фонологічного програмування².

Korkman & Hakkinenrihu (1994) мовленнєві порушення поділяють на: глобальні порушення розуміння / продукування мови, вербальну диспраксію, специфічні розлади розуміння мови, порушення пошуку / підбору слів³.

¹ 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.

² Rapin I. Developmental language disorders : nosological considerations / I. Rapin, D. Allen // Neuropsychology of Language, Reading and Spelling. — New York : Academic Press, 1983. — 402 p.

³ Norbury C. F. Developmental Language Disorders : Overview. Chapter 16 / C. F. Norbury // The SAGE Handbook of Developmental Disorders. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.4135/9781446201107.n17>.

Класифікація DLD Conti-Ramsden, Crutchley & Botting (1997) заснована на психометричному й клінічному підходах і передбачає виділення б їх видів:

- морфологічно-синтаксичні порушення;
- фонологічні порушення у поєднанні з дефіцитом експресивної сторони;
- артикуляційно-фонологічні порушення із недостатньою експресивністю мови;
- більш виражені артикуляційно-фонологічні порушення із недостатньою експресивністю мови;
- артикуляційно-фонологічні порушення у поєднанні з морфологічно-синтаксичними;
- семантично-програмові порушення¹.

Отже, зарубіжні дослідники, виділяючи широку групу відхилень — розлади розвитку мови (англ. *Developmental language disorders*), об'єднують спільним поняттям різні комбінування і поєднання синдромів, які в сукупності зумовлюють *системні порушення розвитку мови* і супроводжуються різного ступеню тяжкості когнітивно-поведінковими порушеннями. Аналіз синдромів, покладених в основу класифікацій та типологій описаних розладів, дозволяє констатувати наявність поміж них суто мовних, невербальних симптомів, а також тих — які відносять до механізмів здійснення мовленнєвої діяльності.

Залишаються поза увагою деякі актуальні, на нашу думку, критерії класифікації розладів розвитку мови, однак безсумнівною є доцільність застосування ширшого — системного погляду на мовленнєвий недорозвиток, який охоплює мовну, невербальну, внутрішньо психологічну його симптоматику.

Зважаючи на виключно важливу роль загальнофункціональних механізмів мовлення (С. Ф. Собонович, 1989; В. В. Тищенко, 2013; М. К. Шеремет, 2014), які представлені низкою пізнавальних процесів і передусім: мисленням, пам'яттю, увагою, уявленнями, невербальним сприйманням, наявність різноманітних симптомів їх порушення дає підстави для висновків про *системну структуру порушень* при мовленнєвому недорозвитку, що означає наявність системних порушень мовлення, психічного

¹ 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.

дизонтогенезу різної структури і ступеня тяжкості, порушень процесів, які забезпечують механізми мовленнєвої діяльності.

У зв'язку з означенням, у нашому дослідженні ми вважаємо доцільним використання терміну “системні порушення мовлення”, що, на нашу думку ширше розкриває характер мовленнєвих порушень у дітей, які є об'єктом нашого дослідження, і водночас, дозволяє уникнути зайвої логопедичної симптоматики зазначеного відхилення.

Поняття “системні порушення мовлення” не тільки точніше відображає симптоматику розладів, а й наближає логопедичну термінологію до психологічної й клінічної.

2.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Як свідчать сучасні психологічні дослідження (Т. М. Волковська, 2009, 2012; В. О. Калягін, 2007; С. Ю. Конопляста, 2010; Л. В. Кузнецова, 2003; В. І. Лубовський, 1971; Т. С. Овчиннікова, 2007; Т. В. Сак, 2010; О. М. Усанова, 1990; І. А. Шаповал, 2005), дітям з системними порушеннями мовлення в повній мірі притаманні модальні неспецифічні закономірності психічного розвитку, що характерні для різних видів психічного дизонтогенезу. В. І. Лубовський, О. М. Усанова зазначають, що такі закономірності як труднощі у прийомі і переробці інформації, зниження пізнавальної активності, уповільнення психічного розвитку, труднощі в соціальній адаптації для дітей зі СПМ цілком характерні.

В. О. Калягін, Т. С. Овчиннікова (2006; 2007) модально-специфічними закономірностями психічного розвитку дітей з СПМ вважають: порушення словесного опосередкування, триваліші терміни формування знань і понять про навколишній світ, недорозвинення всіх форм спілкування, дефіцитарність особистісної сфери¹.

Погоджується із зазначеними закономірностями О. М. Корнев (2007) і зазначає, що недорозвиток мовлення є особливою формою психічного дизонтогенезу, який характеризують такі особливості як своєрідність асинхронії розвитку, дисгармонійний розвиток мислення з дефіцитом “вербального інтелекту” і вербально-логічних форм мислення, дефіцит комунікативно-мовленнєвої компетенції, своєрідні прояви емоційно-

¹ *Калягин В. А.* Психология лиц с нарушениями речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — СПб. : КАРО, 2007. — 544 с.

вольової незрілості й особливі, специфічні для них форми соціальної дезадаптація. Вчений наголошує, що характер динаміки залежить не тільки від тяжкості, патогенезу мовленнєвих порушень та їх етіології, а й від наявності супутніх особистісних порушень. Водночас, комунікативно-мовленнєві проблеми дітей з СПМ зумовлюють їхнє особливе становище в соціумі, яке для багатьох є психотравмуючим і зумовлює виникнення невротичних розладів¹.

Зазначені відхилення вчений пояснює впливом низки лінгвопатологічних, психопатологічних та неврологічних синдромів, які зумовлюють типові симптомокомплекси у мовленнєвій та психічній сферах дітей означеної групи.

Зазначені науковцями закономірності психічного розвитку осіб з СПМ виділено і узагальнено завдяки активізації логопсихологічних досліджень наприкінці ХХ — початку ХХІ ст. Низку досліджень здійснено щодо когнітивної сфери дітей з СПМ (Л. Є. Андрусичина, 2003; І. Т. Власенко, 1990; А. П. Воронова, 1993; Ю. Ф. Гаркуша, 1983; В. П. Глухов, 1985; В. А. Ковшиков, 1979; О. М. Мастюкова, 1972; 1976; Л. І. Переслені, 1993; Т. М. Пірцхалайшвілі, 1975; Г. С. Родіонова, 2013; Є. Ф. Соботович, 1997; Т. А. Фотекова, 1994; 2003; Л. С. Цветкова, 1975; Bates, 2004; Bishop, 1999; Leonard, 1998), особистості (С. М. Валявко, 2006; Л. С. Волкова, 1991; В. О. Калягін, 2005; В. І. Селіверстов, 1984; Л. М. Шипіцина, 1991; Г. Х. Юсупова, 2004; Tomblin, 2008), комунікативної діяльності (Т. М. Волковська, 2009; К. В. Ковилова, 2013; В. В. Коржевiна, 2006; І. С. Кривов'яз, 1995; О. С. Павлова, 2003; Л. Г. Соловйова, 1998; О. Г. Федосєєва, 1998; Durkin & Conti-Ramsden, 2007).

Дослідження когнітивної сфери дітей зі СПМ свідчать, що особливості пізнавальної діяльності характеризуються якісно різноманітною структурою — від мінімальних проявів до вираженої недостатності вищих психічних функцій.

Особливості зорового сприймання дітей з мовленнєвими порушеннями представлено у дослідженнях А. П. Воронової, Ю. Ф. Гаркуши, О. М. Усанової, О. М. Мастюкової, В. В. Тарасун, Л. С. Цветкової тощо. Автори відмічають недостатню сформованість цілісного образу предмета, труднощі впізнавання предметів в ускладнених умовах (накладення, за-

¹ Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.04 / А. Н. Корнев. — СПб, 2007. — 36 с.

шумлення), низький рівень сформованості буквеного гнозису, труднощі орієнтування дітей з ТПМ в просторі¹.

Про труднощі у диференціації мовленнєвих і немовленнєвих побутових звуків — слухові агнозії, явища амузії і аритмії у дітей зі СПМ зазначають С. В. Лауткіна, 2007; Г. Ф. Сергєєва, 1973; Н. М. Трауготт, 1975². Симптоматику і причини виникнення оральних апраксій, тактильних агнозій, порушень пальцевого стереогнозу у дітей зазначеної категорії висвітлено у дослідженнях О. Р. Лурія, 1969; О. М. Мастюкової, 2002³.

Характеристика уваги дітей із СПМ представлена в дослідженнях Л. С. Андрусишин, 1999; Ю. Ф. Гаркуши, 1983; О. М. Усанової, 1985 та інш. За висновками вчених увага дітей з СПМ характеризується нестійкістю, низьким рівнем сформованості довільної форми, труднощами у переключенні, зосередженості, плануванні своїх дій. У цих дітей відмічаються труднощі включення та розподілу уваги, особливо у процесі аналізу умов, пошуку різних способів і засобів у вирішенні завдань: як пізнавальних, так і соціально-комунікативних⁴.

¹ *Воронова А. П.* Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией / А. П. Воронова // Дефектология. — 1993. — № 5. — С. 7–51; *Гаркуша Ю. Ф.* Опыт развития произвольного внимания у детей с моторной алалией / Ю. Ф. Гаркуша // Дефектология. — 1983. — № 4. — С. 16–22; *Мастюкова Е. М.* О нарушениях гностических функций у учащихся с тяжелыми расстройствами речи / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1976. — № 1. — С. 13–17; *Тарасун В. В.* Превентивные навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун : [монографія]. — К.: Правда Ярославичів, 1998. — 224 с.; *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.

² *Лауткина С. В.* Логопсихология: учеб.-метод. пособие / С. В. Лауткина. — Витебск : Изд-во УО “ВГУ им. П. М. Машерова”, 2007. — 173 с.; *Сергеева Г. Ф.* К вопросу о восприятии звуков речи детьми с ринолалией и дизартрией / Г. Ф. Сергеева // Дефектология. — 1973. — № 3. — С. 21–25; *Трауготт Н. Н., Кайданова С. Н.* Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии / Н. Н. Трауготт, С. Н. Кайданова. — Л., 1975. — 122 с.

³ *Лурья А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурья [2-ое изд.]. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1969. — 504 с.; *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.

⁴ *Андрусишина Л.* Особливості довільної пам’яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Л. Андрусишина // Дефектология. — 1999. — № 4. — С. 28–31; *Гаркуша Ю. Ф.* Опыт развития произвольного внимания у детей

У стані довільної уваги дітей досліджуваної групи виявляються відмінності залежно від модальності подразника (зорового або слухового), з'ясовано, що їм важче зосередити увагу на виконанні завдань в умовах словесної інструкції. У мовленнєвих ситуаціях без додаткової опори спостерігається більша кількість помилок.

Стабільність темпу діяльності у дошкільників із СПМ має тенденцію до зниження у процесі роботи. Необхідність розподілу уваги між мовленням і практичними діями для дошкільників із системними порушеннями мовлення виявляється заскладною і часто неможливою для здійснення. Внаслідок недорозвитку довільної уваги у дітей із СПМ у процесі виконання різних завдань, ситуаціях міжособистісної взаємодії та спілкування відмічається велика кількість помилок, які вони самостійно не помічають і не виправляють. Характер помилок і їх розподіл в часі якісно відрізняються від нормативних показників і значною мірою впливає на успішність і результативність виконання різних видів діяльності.

О. Р. Даниленкова, 2000; О. М. Мастоюкова, 1972; О. М. Усанова, 1993; Е. Л. Фігерето, 1989; Н. П. Чурсіна, 2005; Л. М. Шипіцина, 1991; за свідчили зниження слухової пам'яті і продуктивності довільного запам'ятовування у дітей зі СПМ. Поміж особливостей пам'яті цих дітей вчені виділяють також фрагментарність і недостатню точність відтворення мовленнєвої інформації, низький рівень розвитку довільності, уповільненість процесів запам'ятовування. При відтворенні інформації відмічаються численні парамнезії, вербальні парафазії¹.

с моторной алалией / Ю. Ф. Гаркуша // Дефектология. — 1983. — №4. — С. 16–22; 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.

¹ Даниленкова О. Р. Развитие преднамеренного запоминания у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи / О. Р. Даниленкова // Дефектология. — 2000. — № 6. — С. 59–63; Мастоюкова Е. М. О расстройствах памяти у детей с нарушениями речи / Е. М. Мастоюкова // Дефектология. — 1972. — № 5. — С. 12–17; Усанова О. Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями речи / О. Н. Усанова // Дефектология. — 1993. — № 2. — С. 3–12; Фигерето Э. Л. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Коррекционная педагогика” / Э. Э. Л. Фигерето; АПН СССР, НИИ Дефектологии. — М., 1989. — 19 с.; 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.

Найбільше представлена в логопсихології проблема мислення осіб з СПМ (І. Т. Власенко, 1990; Є. Ф. Соботович, 2003; В. А. Ковшиков, Ю. О. Елькін, 1979). Це пов'язано із труднощами здійснення диференційної діагностики порушень психічного розвитку у дітей, для яких характерна відсутність активного мовлення. Більшість вчених погоджуються, що в цілому стан інтелекту дітей із СПМ знаходиться в межах вікових нормативів (з нижчими показниками вербального), а труднощі у здійсненні мисленневих операцій та їх особливості є вторинними по відношенню до недорозвитку мовлення (І. Т. Власенко, 1990; Т. М. Волковська, 2012; Р. Є. Левіна, 1963; О. М. Усанова, 1982; Т. А. Фотекова, 2003)¹.

На сьогодні відомо, що діти з СПМ відстають у розвитку словесно-логічного і, меншою мірою, наочно-образного мислення; без спеціального навчання зі специфічними труднощами оволодівають мисленневими операціями. Хоча у низці досліджень йдеться про первинно збережені передумови для оволодіння мисленневими операціями, мислення порушується більшою мірою при системних порушеннях мовлення (алалії, афазії). При інших порушеннях мисленнєві функції страждають меншою мірою².

Порушення мисленнєвої діяльності у дітей із СПМ неоднорідні як за ступенем вираженості, так і характером. Показники невербального інтелекту у більшості випадків відповідають віковим нормативам, а зниження наочних форм мислення пов'язані з тяжкістю мовленневих порушень (Л. І. Переслені, 1993; Т. М. Синякова, О. М. Усанова, 1982; Т. А. Фотекова, 2003). За даними О. М. Усанової і Т. М. Синякової лише 9% дітей

¹ *Власенко И. Т.* Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.; *Волковская Т. Н.* Концептуальные основания системы психологической помощи детям с недостатками речи: монография / Т. Н. Волковская. — М. : ГИД, 2012. — 396 с.; *Левина Р. Е.* О перестройке принципов анализа речевых нарушений у детей / Р. Е. Левина // Спец. шк. — М., 1963. — Вып. 2. — С. 65–73; *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; *Фотекова Т. А.* Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.04/Т.А.Фотекова; МПГУ. — М., 2003. — 34 с.

² *Власенко И. Т.* Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи; *Соботович Е. Ф.* Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования : науч.-метод. пособие / Е. Ф. Соботович. —К. : ІЗНМ, 1997. — 44 с.

означеної групи демонструють незначне зниження невербального інтелекту, у 63 % — його стан відповідає нижній межі норми¹.

Діти з ТПМ виконують невербальні субтести не гірше ровесників без мовленнєвих порушень, водночас відмічається уповільненість і ригідність мисленнєвих процесів (О. М. Корнев, 2006)².

Характеризуючи мислення дітей з системним мовленнєвим порушенням (моторною алалією), Є. Ф. Соботович (1995) з'ясувала, що вони здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати розумові висновки, абстракції та узагальнення. Вони оволодівають прийомами логічного мислення і здатні до перенесення отриманих знань. Від дітей з нормальним мовленнєвим розвитком їх відрізняє нижчий рівень узагальнень, недостатня гнучкість і динамічність мислення, уповільнений темп, недостатня доказовість. Авторка відмічає, що такі особливості пов'язані не тільки з мовленнєвим порушенням. Порушення мислення виникають під впливом трьох факторів: вторинного недорозвитку інтелекту, уповільненого темпу психічного розвитку, вибірковою недостатністю окремих психічних функцій³.

І. Т. Власенко (1990) зазначає, що особливості мислення у осіб з СПМ пов'язані з недостатністю процесу виникнення у внутрішньому плані мовленнєво-мисленнєвого зв'язку з предметним образом (наприклад, у разі опосередкованого запам'ятовування), який у них порушується внаслідок недостатньої сформованості механізмів внутрішнього мовлення, переходу мовленнєвих одиниць у мисленнєві, й навпаки⁴.

Дошкільникам і молодшим школярам із системними порушеннями мовлення властиве хаотичне, без планування, виконання завдань. Вони починають виконувати завдання, не дослухавши інструкцію, хаотично. Для них характерні труднощі у здійсненні прогностичної діяльності, несформованість раціональної стратегії, низький рівень продуктивної організації розумової діяльності. Зазначені особливості мисленнєвого

¹ Усанова О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О. Н. Усанова, Т. Н. Сняжкова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. — М : Просвещение, 1982. — С. 13–19.

² Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб., 2006. — 380 с.

³ Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции : учебно-методическое / Е. Ф. Соботович. — К. : ИСИО, 1995. — 202 с.

⁴ Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.

розвитку зумовлюють труднощі включення, прогнозування, уповільненість осмислення завдань і умов здійснення різних видів діяльності: як ігрової, так і комунікативної.

Про репродуктивний характер уяви, її інертність, недостатню оригінальність і стереотипність йдеться у дослідженнях В. П. Глухова, 1985; О. В. Арзибової, 2002; Г. С. Родіонової, 2013. Автори наголошують на недостатності творчості і фантазування у дітей зі СПМ, що негативно позначається у продуктивних видах діяльності, творчих рівнях діяльності зокрема¹.

На думку О. М. Мастюкової (2002)² і С. М. Шаховської (2005)³ порушення пізнавальної діяльності при СПМ мають складний етіопатогенез та обумовлюються не тільки порушеннями мовлення, а й органічним ураженням мозку (при алалії, дизартрії, дитячій афазії). Складний етіопатогенез системних мовленнєвих порушень підтверджується даними про специфіку протікання довербальних етапів розвитку: тривалістю домовленнєвої стадії, стійкою відсутністю мовленнєвого наслідування, порушеннями психомоторного, емоційного та соціального розвитку дітей (О. Є. Грибова, 2002⁴; Н. С. Жукова, О. М. Мастюкова, Т. Б. Філічева (1999)⁵; Н. В. Манько, 2008⁶).

¹ 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; Родинова 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.

² 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.

³ 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.

⁴ 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.

⁵ Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филічева. — Екатеринбург : АРД ЛТД, 1999. — 320 с.

⁶ Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : наук.-метод. посіб. / Н. В. Манько. — К. : КНТ, 2008. — 256 с.

Отже, результати психологічних наукових пошуків спрямованих на вивчення когнітивної сфери дітей з системними порушеннями мовлення свідчать про явища парціальної ретардації, недостатність переважно вербальних і довільних психічних функцій. Такий стан когнітивних функцій не тільки засвідчує наявність психічного дизонтогенезу у дітей із СПМ, а може зумовити труднощі у плануванні і реалізації провідних видів діяльності, особливо — при необхідності довільного керування і оперування вербальним матеріалом. Однак, не тільки порушення когнітивного розвитку складають засади специфічних закономірностей психічного розвитку.

Про труднощі дітей зі СПМ, пов'язані з дефіцитарністю особистісної сфери йдеться у дослідженнях С. М. Валявко, 2006; Г. А. Волкової, 1979; Л. А. Зайцевої, 1994; В.О.Калягіна, 2005; І. В. Мартиненко, 2007; М. Ю. Орешкіної, 1999; О. С. Орлової, 2009; В. І. Селіверстова, 2001; О. Ю. Фірсанової, 2006; Л. М. Шипіциної, 1993; В. М. Шкловського, 1974; Г. Х. Юсупової, 2004. Дослідники виділяють такі особливості поведінки дітей із СПМ як недостатній рівень сформованості довільних її форм: ситуативність, нестійкість, недостатня самостійність, негативізм.

Л. С. Волкова, М. Ю. Орешкіна, Л. М. Шипіцина зазначають, що учні молодших класів шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення недостатньо критично оцінюють свої можливості, частіше переоцінюючи їх¹. М. Ю. Орешкіна відмічає недорозвинення когнітивного компоненту самооцінки у дітей із ЗНМ, домінування у молодших школярів емоційного компоненту самооцінки, низьку її рефлексивність, зниження регулюючої функції².

С. М. Валявко відмічає, що для переважної більшості дошкільників із СПМ характерним є зниження пізнавального інтересу. Їх не приваблює мовленнєве спілкування, воно не є особистісно значущим. Авторка зазначає про недостатність мотивації до подолання перешкод, низький рівень домагань, бідність ціннісно-мотиваційної сфери цих дітей в цілому³. Дослідження І. В. Мартиненко засвідчили домінування ігрової мотивації

¹ Орешкіна М. Ю. Самооценка и уровень притязаний младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / М.Ю. Орешкіна : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. — М., 1999. — 165 с; Шипіцина Л. М. Азбука общения (основы коммуникации) : программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми сверстниками (для детей от 3 до 6 лет) / Л. М. Шипіцина и др. — СПб. : ЛОИУУ, 1996. — 304 с.

² Орешкіна М. Ю. Самооценка и уровень притязаний младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

³ 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.

у першокласників із ЗНМ, що означає затримку у становленні мотиваційної сфери¹.

Дослідження С. Л. Бєлих, І. А. Гришанової, 2000; В. І. Лубовського, 1978; І. В. Мартиненко (2005) засвідчили недостатню сформованість у дітей із СПМ вольової регуляції дій, саморегуляції. Порушення комунікативної функції мовлення заважає формуванню саморегуляції і призводить до виникнення компенсаторних рівнів. У дошкільників із СПМ відмічається схильність до репродуктивних видів діяльності, несформованість всіх видів контролю, особливо попереднього та процесуального².

У зв'язку із особливостями розвитку мислення у дітей із ТПМ відмічаються труднощі планування діяльності, складання внутрішнього плану дій.

Особливості вольової регуляції яскраво проявляються у процесі здійснення вольового акту дитиною із СПМ. Так, на етапі прийняття завдання діти демонструють неадекватну оцінку ступеня складності завдання (внаслідок неадекватної самооцінки), сумніваються в успішності та необхідності його виконання (бо має місце занижений рівень домагань). Успішність етапу орієнтування у завданні, розуміння та прийняття усної інструкції порушується через недорозвинення різних видів сприймання та вербальної пам'яті. Етап попереднього планування, складання внутрішнього плану дій відбувається "стерто" та своєрідно внаслідок вторинного порушення мисленнєвої діяльності, недостатньої сформованості внутрішнього мовлення, довільної уваги. Етап прийняття та реалізації рішень відбувається із особливостями через недостатність довільної уваги, самоконтролю, мисленнєвої діяльності (І. В. Мартиненко, 2007)³.

¹ *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.

² *Бєлих С. Л.* Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями / С. Л. Бєлих, И. А. Гришанова // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 4. — С. 14–26; *Лубовский В. И.* Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1978. — 224 с.; *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.

³ *Мартиненко І. В.* Особливості вольової готовності до шкільного навчання дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення / І. В. Мартиненко // На-

Недостатність вольової регуляції є однією з базових причин неуспішності дітей з системними порушеннями мовлення, оскільки будь-яка цілеспрямована діяльність вимагає не тільки уваги до умов і правил виконання завдання/участі у взаємодії, а й контролю у процесі і підсумку такої активності. Недостатність контролю цих дітей в колективних видах діяльності знижує їх “привабливість” в очах ровесників і негативно впливає на їхній соціометричний статус.

Вивчаючи дошкільників із СПМ, І. Ю. Левченко (2005) і Г. Х. Юсупова (2007) відзначають, що їх особистісний розвиток характеризується якісною своєрідністю і різним ступенем вираженості особистісно-комунікативних порушень. Незначна частина дітей близька до норми щодо особистісних характеристик, для більшості — характерні прояви загальмованості, невпевненості в собі, замкнутості, мовленнєвий негативізм, різний ступінь переживання свого дефекту¹.

Висвітлені результати наукових досліджень особистості дітей з системними порушеннями мовлення яскраво унаочнюють висновки про її дефіцитарність. Водночас, В. І. Селіверстов (1989), характеризуючи особистість дітей з мовленнєвими порушеннями, наголошує на значущості феномену фіксованості на дефекті. Автор досліджував зазначений феномен у осіб із заїканням, однак, на нашу думку, результати дослідження достатньо переконливі і не заперечують загальній науковій концепції вивчення дітей з системними порушеннями мовлення. О. М. Корнев (2007) виділяє логофобічний синдром у 36% дітей із мовленнєвим недорозвитком².

У відповідності з науковою позицією В.І.Селіверстова, залежно від рівня комунікативних порушень і ступеню переживання мовленнєвого дефекту І. Ю. Левченко і Г. Х. Юсупова (2003) виділяють *три групи дітей з СПМ*. У *першій групі* не відзначається труднощів при мовленнєвому контакті, діти активно взаємодіють з дорослими і однолітками, широко використовують при цьому невербальні засоби спілкування, такі діти не

уковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: 36. наукових праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — № 5. — С. 159–164.

¹ Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика / И. Ю. Левченко. — М. : Издат. центр “Академия”, 2005. — 320 с.; 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.

² Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи.

демонструють переживання порушення. Діти *другої групи* демонструють деякі труднощі у встановленні контакту з оточуючими, не прагнуть до спілкування, на запитання відповідають односкладово, уникають ситуацій, що вимагають використання мовлення, в грі вдаються до невербальних засобів спілкування, демонструють помірне переживання мовленнєвого порушення. У дітей *третьої групи* відзначається мовленнєвий негативізм, який виражається у відмові від спілкування, замкнутості, вони уникають спілкування з дорослими і однолітками, у грі не використовують невербальні засоби. На логопедичних заняттях в мовний контакт вступають тільки після тривалої стимуляції¹.

Таким чином, наукові дані про стан особистісної сфери дітей із системними порушеннями підтверджують висновки про нерівномірність і парціальність порушень їх психічного розвитку. Неадекватність самооцінки, затримки у становленні мотивації і саморегуляції, з одного боку — пов'язані з мовленнєвим недорозвитком і незрілістю когнітивної сфери, а з іншого — виступають чинниками, що зумовлюють третинні відхилення, оскільки перешкоджають засвоєнню провідних видів діяльності і соціалізації дітей із системними порушеннями мовлення. Водночас, на ефективність в діяльності цих дітей може впливати і їх відношення до власного мовленнєвого порушення.

Проблема вивчення діяльності дітей з системними порушеннями мовлення на сьогодні представлена переважно дослідженнями спілкування, однак здійснені дослідження ігрової і навчальної діяльності яскраво підтверджують попередні гіпотези про недостатній стан їхнього розвитку у дітей із системними порушеннями мовлення.

Дослідження ігрової (Л. Г. Соловйова, 1998; О. М. Усачова, 1983; Т. Ю. Щербакова, 2006), комунікативної (Ю. В. Гаркуша, 2001; Б. М. Гріншпун, 1988; О. Є. Грибова, 1995; К. В. Ковилова, 2013; В. В. Коржевiна, 2006; І. С. Кривов'яз, 1995; О. С. Павлова, 2003; О. Г. Федосєєва, 1998; Л. Б. Халілова, 2005) та навчальної діяльності (Т. В. Сак, 2010) дітей з системними порушеннями мовлення засвідчили труднощі у визначенні мети, плануванні, здійсненні і оцінюванні, що мають системний і стійкий характер незалежно від виду діяльності. 2003; Л. Г. Соловйова, 1996; О. Г. Федосєєва, 1998; О. М. Усачова, досліджуючи символічну і сюжетно-рольову гру дітей з системними порушеннями мовлення, зазначає про

¹ Волковская Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. — М. : Книголюб, 2004. — 104 с.

явища затримки і специфічність їх розвитку. Автор відмічає труднощі у використанні предметів-замінників, недостатню творчість і тривалість цих ігор¹.

Недостатню сформованість рольової гри у дітей старшого дошкільного віку із СПМ відзначає у своїх дослідженнях Т. Ю. Щербакова (2006): вона не досягає рівня провідної діяльності, не розвиваються навички ігрового партнерства, які детермінують виникнення і розвиток інтерактивної діалогічної взаємодії дошкільників в нормі².

Л. Г. Соловйова (1996), аналізуючи спілкування дітей в сюжетно-рольовій грі, відзначає недостатність діалогічної взаємодії, нестійкість ігрових груп, їх обмеженість 2–3 особами³.

Спеціальних досліджень, спрямованих на вивчення навчальної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення, на сьогодні не проведено. Однак результати досліджень спрямованих на вивчення когнітивної і особистісної сфер цих дітей свідчать про недостатню сформованість передумов для успішного оволодіння навчальною діяльністю:

- парціальна недостатня вищих психічних функцій, інтелектуального розвитку,
- затримка у розвитку словесно-логічного мислення, внутрішнього мовлення зокрема,
- недостатня сформованість учбової мотивації,
- неадекватна самооцінка, недостатність саморегуляції і самоконтролю, довільності загалом,
- уповільнений темп виконання діяльності⁴.

¹ 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.

² 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.

³ Соловьёва Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьёва // Дефектология. — 1996. — № 1. — С. 62–66.

⁴ Андрусишина Л. Психологічні характеристики сформованості операції класифікації у дітей із загальним недорозвиненням мовлення / Л. Андрусишина // Дефектологія. — 2003. — № 4. — С. 37–40; Валякко С. М. Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи; Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.; Детская логопсихология : учеб. пособие/ [под ред. В. И. Селиверстова]. — М. : ВЛАДОС, 2008. — 254 с.; Калягин В. А. Психология лиц с нарушениями речи /

Зазначені висновки вчених про стан ігрової і навчальної діяльності дають підстави для виділення такої специфічної закономірності психічного розвитку як недорозвинення діяльності у дітей з СПМ. Водночас, найбільше досліджень діяльності цих дітей здійснено стосовно комунікативної діяльності, про що детальніше йтиметься у наступному пункті.

Відповідно до викладених вище, можна підтвердити наукові положення про специфічний психічний розвиток дітей із системними порушеннями мовлення, наявність не тільки мовленнєвого, а й психічного дизонтогенезу у цієї категорії дітей. Психічний розвиток дітей означеної групи характеризується модально-специфічними і неспецифічними закономірностями. Усі зазначені положення демонструють наявність вторинних і третинних порушень у структурі дефекту при системних порушеннях мовлення і свідчать про глибоку структуру відхилень і їх системний характер, оскільки виражені вони як в пізнавальній, так і в особистісній та діяльнісній сферах.

До останнього часу логопсихологічні дослідження було спрямовано на дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з СПМ, результати яких не дозволяли проаналізувати описані явища у перспективі. Але наукові пошуки С. А. Ігнатєвої, 2011; І. С. Зайцева, 2008 засвідчують наявність третинних відхилень — порушень соціалізації — у структурі психічного дизонтогенезу дітей із системними порушеннями мовлення підліткового віку.

С. А. Ігнатєва (2011) спрямувала увагу на вивчення мовленнєвого, комунікативного і особистісного розвитку старшокласників з СПМ, як суб'єктів, спілкування, що засвідчило недостатній комунікативно-мов-

В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — СПб. : КАРО, 2007. — 544 с.; *Коноплята С. Ю., Сак Т. В.* Логопсихологія : підручник для студентів ВНЗ / С. Ю Коноплята, Т. В. Сак. — К., 2010. — 256 с.; *Корнев А. Н.* Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб. — 2006. — 380 с.; *Лауткина С. В.* Логопсихология: учеб.-метод. пособие / С. В. Лауткина. — Витебск : Изд-во УО "ВГУ им. П. М. Машерова", 2007. — 173 с.; *Лубовский В. И.* Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6. — С. 15–19; *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; *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; *Основы специальной психологии* / [под ред. Л. В. Кузнецовой]. — М. : Академия, 2002. — 480 с.

ленневий розвиток у поєднанні з особистісними особливостями, що утруднюють процес спілкування. Серед таких особистісних рис автор відзначає комплекс неповноцінності, тривожність, відсутність активності і соціальної сміливості, неадекватну самооцінку, фрустрацію потреби в досягненні успіху та ін. При цьому багато учнів демонстрували недостатню емоційну стійкість, лабільність настрою, низький рівень самоконтролю, мотивації спілкування, неорганізованість тощо. Дослідниця констатує наявність комунікативних бар'єрів об'єктивного плану (фонетичні, семантичні, стилістичні бар'єри спілкування, пов'язані з системним недорозвиненням мовлення, порушенням його просодичних характеристик), а також — бар'єрів суб'єктивного характеру, пов'язаних з особистістю, недосконалістю володіння мотиваційним, рефлексивним, емоційно-особистісним і практично-дієвим компонентами комунікативної культури¹.

Експериментальне вивчення соціальної адаптації старшокласників з СПМ, проведене І. С. Зайцевим (2006) засвідчило, що провідними факторами соціальної дезадаптації старшокласників цієї групи є: несформованість соціальної поведінки, життєвих цілей; непевненість у власних силах; відсутність позитивної психологічної атмосфери в колективі; пасивна життєва позиція. Результати дослідження свідчать про неготовність до “виконання” у подальшому житті необхідних адаптованих особистості соціально значущих ролей².

Долучається до описаних висновків і О. М. Корнев (2006), який зазначає, що комунікативно-мовленнєві проблеми дітей із недорозвитком мовлення зумовлюють особливу ситуацію в соціумі, яка для багатьох з них виявляється психотравмуючою, що може зумовити надалі виникнення невротичних розладів, автор підкреслює, що різноманіття проявів психічного дизонтогенезу при системних мовленнєвих порушеннях вимагає міждисциплінарного підходу до їх вивчення³.

¹ *Игнатъева С. А.* Коммуникативно-речевой и личностный статусы учащихся старших классов с нарушениями речи как субъектов общения / С. А. Игнатъева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2011. — № 2 (18). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-rechevoy-i-lichnostnyy-statusy-uchaschihsya-starshih-klassov-s-narusheniyami-rechi-kak-subektov-obscheniya>.

² *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.

³ *Корнев А. Н.* Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб., 2006. — 380 с.

Водночас, аналіз зарубіжних досліджень психічного розвитку дітей із розладами розвитку мови (англ. DLD) дозволяє говорити про схожі висновки вчених. За висновками Durkin & Conti-Ramsden (2007) існують незаперечні докази того, що діти з DLD відчувають труднощі у соціальній взаємодії з іншими, наслідком яких стає менша кількість друзів, низька якість дружніх стосунків починаючи від підліткового віку й пізніше у дорослому віці¹. Rice & Tomblin (2008) встановили, що серед підлітків, у яких було діагностовано DLD у дошкільному віці, частіше зустрічаються прояви поведінкових проблем та порушення соціальних норм, хоча абсолютні показники правопорушень серед них низькі. Не дивно, на думку автора, що підлітки з DLD схильні до нижчої самооцінки, ніж однолітки з НМР².

Отже, аналіз психолого-педагогічних наукових досліджень засвідчив високу актуальність проблеми вивчення психічного розвитку дітей з системними порушеннями мовлення. Відомо, що дітям з СПМ притаманні специфічні закономірності аномального психічного розвитку, поміж яких виділено і такі, що діють тільки в умовах мовленнєвого недорозвитку: порушення словесного опосередкування, словесної регуляції дій зокрема, диспропорція між вербальною та невербальною сторонами психічного розвитку. Багаточисельні дослідження когнітивного, особистісного розвитку, різних видів діяльності засвідчують наявність симптомів психічного дизонтогенезу різного ступеню прояву, переважно парціального характеру.

Усі описані феномени порушень психічного розвитку у дітей із СПМ свідчать про наявність вторинних (психічних) і третинних (соціальних) відхилень у структурі порушень, що має негативний вплив на їхню успішність у різних видах діяльності і соціалізації.

Водночас, особливий інтерес викликає проблема вивчення комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення.

¹ 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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>.

² 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.

2.3. ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Результати досліджень свідчать, що спілкування має складну структурну організацію, основними компонентами якої є предмет спілкування, потреба у спілкуванні, його засоби та результати. Упродовж дитинства зміст структурних компонентів спілкування змінюється, удосконалюються його засоби, основним з яких стає мовлення (Р. Вердербер, 2007; В. О. Горяніна, 2002; Н. В. Дроздова, 2012; Є. П. Льїн, 2012; О. О. Леонтьєв, 1975; О. М. Леонтьєв, 1978; М. І. Лісіна, 1986; О. С. Слепович, 1987; О. О. Смірнова, 2003; та інші).

Відомо, що мовлення, як засіб комунікації, виникає і розвивається у процесі спілкування. Порушення мовленнєвого розвитку негативно позначаються на комунікативному розвитку дитини. Недорозвиток мовленнєвих засобів зумовлює затримку у розвитку спілкування, призводить до психологічних особливостей (замкнутості, сором'язливості, нерішучості); породжує специфічні риси загальної і мовленнєвої поведінки (обмежену контактність, уповільнене включення в ситуацію мовленнєвого спілкування, невміння підтримувати бесіду, вслуховуватися в мовлення, неухважність до мовлення співрозмовника); призводить до зниження комунікативної активності (Т. М. Волковська, 2012; Ю. Ф. Гаркуша, 2001; О. М. Мастоюкова, 2002). Існує і зворотна залежність — при недостатньому спілкуванні темп розвитку мовлення та інших психічних процесів уповільнюється (Л. Г. Галігузова, 1992; І. В. Дубровіна, М. І. Лісіна, 1982; А. Г. Рузьська, 1983; О. О. Смірнова, 2000 та ін.).

На сьогодні у педагогіці і психології здійснено низку досліджень, що розкривають особливості спілкування дітей із нормальним онтогенезом (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. Рузьська, 1985; С. О. Семиченко, 1998; О. О. Смірнова, 2000 та ін..).

Значну кількість робіт присвячено вивченню спілкування дітей із відхиленнями в розвитку: з порушенням інтелектуального розвитку (О. К. Агавелян, 1989; І. О. Амбрукайтис, 1979; Д. І. Аугене, 1987; Д. І. Бойков, 2005; Г. В. Кузнецова, 1979; Н. Н. Школьнікова, 1993; М. І. Шишкова, 2005), з порушенням зору (С. К. Амірова, 2001; К. О. Глушенко, 2009;

М. Заорська, 1991; С. А. Покутнєва, 1988), з церебральним паралічем (А. В. Мамасєва, 2010; Л. Б. Халілова, 1990; Л. О. Ханзерук, 2001). Для усіх дітей з різними відхиленнями в психофізичному розвитку характерна недостатність вербальної комунікації, яка часто компенсується за рахунок активізації невербальних.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що найбільшу увагу щодо стану сформованості діяльності спілкування привертає до себе категорія дітей із тяжкими порушеннями мовлення, системними порушеннями мовлення зокрема.

Результати вивчення мовленнєвої та немовленнєвої симптоматики, патогенезу та етіології різних мовленнєвих відхилень, що призводять до системного мовленнєвого недорозвитку, широко представлені у спеціальних психолого-педагогічних і медичних дослідженнях (С. М. Валявко, 2006; Т. М. Волковська, 2009; В. О. Калягін, 2006; К. В. Ковилова, 2013; Ю. В. Коломієць, 2008; В. О. Кондратенко, 2001; С. Ю. Конопляста, 2010; Р. Є. Левіна, 1968; Н. В. Манько, 2008; І. С. Марченко, 2012; О. С. Павлова, 2003; Н. Г. Пахомова, 2009; О. Г. Приходько, 2010; О. В. Ревуцька, 2004; М. В. Рождественська, 2001; Н. В. Савінова, 2012; Є. Ф. Соботович, 1985; Л. Г. Соловійова, 1996; В. В. Тарасун, 1998; В. В. Тищенко, 2013; Т. В. Туманова, О. Г. Федосєєва, 1998; Т. Б. Філічева, 1999; Т. А. Фотекова, 2003; Г. В. Чиркіна, 1989; С. М. Шаховська, 2005; М. К. Шермет, 2010 та ін.). У наукових доробках зазначених авторів описано низку особливостей комунікативного розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення (далі — ЗНМ), які автори пов'язують зі системним мовленнєвим недорозвитком і зазначають про їх вторинне походження. Вагома частина здійснених досліджень присвячена різним аспектам мовленнєвого спілкування дітей означеної групи.

З огляду на концепцію нашого дослідження, подальший аналіз теоретичних джерел здійснюватиметься з позицій саме системних порушень мовлення.

Вчені зазначають, що у дітей із СПМ порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться як до звукової, так і змістової сторін. Окрім системного недорозвитку мовленнєвої системи у цих дітей відстають у розвитку всі невербальні компоненти спілкування.

Відомо, що для здійснення мовленнєвого спілкування необхідні вміння висловлювати і передавати думки, що реалізується за допомогою фраз. При порушеннях мовленнєвого розвитку труднощі побудови фраз та оперування ними в процесі спілкування проявляються в аграматизмах, бід-

ності словникового запасу. На думку Є. Ф. Соботович (2003), структура граматичних помилок у дітей із СПМ є неоднорідною і пов'язана з двома типами граматичних порушень: порушеннями парадигматичної системи, а також порушеннями синтагматичної і парадигматичної систем¹. У дітей із СПМ не формуються операції програмування, відбору, синтезу мовленнєвого матеріалу у процесі породження мовленнєвого висловлювання.

Результати досліджень В. К. Воробйової, 2006; Г. С. Гуменної, 1991; В. В. Тарасун, 2004; С. М. Шаховської, 2005 та ін. дозволяють констатувати труднощі в структурно-семантичній організації самостійного зв'язного мовлення у дітей із СПМ². У них недостатньо розвинені вміння зв'язно і послідовно викладати свої думки. Вони володіють обмеженим набором слів і синтаксичних конструкцій, відчувають значні труднощі в програмуванні висловлювання, синтезування окремих елементів в структурне ціле і в цілеспрямованому доборі матеріалу.

Спонтанний мовленнєвий розвиток дитини із системними порушеннями мовлення відбувається уповільнено і своєрідно, внаслідок чого різні ланки мовленнєвої системи залишаються недостатньо сформованими. Мовленнєвий недорозвиток, сукупно з труднощами сприймання зверненого мовлення, обмежує мовленнєві контакти дитини з дорослими і однолітками, перешкоджає здійсненню повноцінної комунікативної діяльності³.

¹ 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. : Классик-Стиль, 2003. — 160 с.

² Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. — М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158 с; Гуменная Г. С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи / Г. С. Гуменная // Логопатофизиология : учеб. пособие для студентов / [Под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской]. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. — С. 174–195; Тарасун В. В. Логодидактика : навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. В. Тарасун. — К. : Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. — 356 с; Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи / С. Н. Шаховская // Психолингвистика и современная логопедия. — М. : Экономика, 1997. — С. 240–250.

³ Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб., 2006. — 380 с.; Логопедия : підручник / [за ред. М. К. Шеремет]. — К. : Видавничий дім “Слово”, 2010. — 672 с.; 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.

Поміж вітчизняних досліджень мовленнєвого спілкування дітей із системними порушеннями мовлення вагому групу складають наукові роботи, які розкривають особливості впливу мовленнєвого недорозвитку на комунікативно-соціальний розвиток цих дітей через реалізацію основних функцій мовлення: комунікативної, пізнавальної, узагальнюючої, регулюючої тощо.

На думку Н. В. Манько, 2008; В. В. Тарасун, 1998; Т. Б. Філічевої, Г. В. Чиркіної, 1989, мовленнєвий недорозвиток перешкоджає засвоєнню знань про навколишнє, зумовлює обмеження уявлень дітей із СПМ. Їхнє мовлення має вузькоситуативну спрямованість, є малозрозумілим в незвичній ситуації¹. Водночас, недосконалість мовленнєвих умінь і навичок, не забезпечуючи необхідного структурно-семантичного оформлення висловлювання, позначається на формуванні основної функції мовлення — комунікативної. А оскільки мовлення пов'язане з усіма психічними процесами, то його недорозвиток негативно впливає на формування пізнавальної, узагальнюючої та регулюючої його функцій. Таким чином, порушення комунікативної функції перешкоджає формуванню узагальнюючої функції мовлення у дітей із СПМ.

Л. С. Виготський, 1999; О. В. Запорожець, 1986; М. І. Жинкін (1982) вважають, що затримка одного компоненту — мовлення зумовлює затримку розвитку іншого — мислення². Дитина не оволодіває відповідно віку поняттями, узагальненнями, класифікаціями, спотворено виконує аналіз і синтез вхідної інформації. Системне мовленнєве недорозвинення призводить до затримки формування пізнавальної функції мовлення, оскільки воно не служить засобом передачі інформації, реалізації суспільного досвіду, засобом мислення. Дитині зрозуміла тільки та інформація, що пов'язана із звичною, знайомою ситуацією, що наочно сприймається.

Отже, аналіз спеціальний психолого-педагогічних досліджень засвідчує високу актуальність проблеми вивчення системного недорозвитку мовлен-

¹ Манько Н. В. Диагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : наук.-метод. посіб. / Н. В. Манько. — К. : КНТ, 2008. — 256 с.; Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун : [монографія]. — К. : Правда Ярославичів, 1998. — 224 с.; Філічева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Педагогика и психология (дошк.)” / Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.

² Виготский Л. С. Мышление и речь; Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — С. 159; Запорожец А. В. Избранные психологические произведения / А. В. Запорожец. В 2 т. : т. 1. — М. : Педагогика, 1986. — 320 с.

ня та його впливу на пізнавальний і комунікативний розвиток індивіда. Загальновідомим є той факт, що стан мовлення при СПМ недостатній для здійснення повноцінної комунікації з оточуючими, а, отже, є важливою перешкодою на шляху спілкування. Поміж низки симптомів автори наголошують на специфічному і затриманому формуванні тих функцій мовлення, які в умовах нормативного онтогенезу забезпечують ефективність мовленнєвих засобів у спілкуванні. Однак не тільки недостатність функцій мовлення є причиною недостатнього комунікативного розвитку дітей із СПМ.

Як свідчать наукові дослідження, ця проблема належить до найбільш значущих і недостатньо розроблених в логопедії та логопсихології. Проблема розвитку спілкування у дітей з тяжкими порушеннями мовлення привертає все більше уваги дослідників в останні роки. Про особливості формування комунікативних вмінь 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 проявляються в 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 вмінь і володінні засобами спілкування (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). Недостатність вербальних засобів спілкування позбавляє можливості взаємодії між дітьми, стає перешкодою у формуванні ігрового процесу (Л. Г. Соловйова, 1996; О. А. Харитоновна, 2009).

Результати спеціальних психологічних досліджень засвідчують труднощі та відхилення у становленні комунікативних умінь та навичок у осіб з первинною мовленнєвою патологією різного віку. О. О. Алмазова (2005), Л. Б. Халілова (2001) зазначають, що у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення спостерігаються труднощі в організації власної мовленнєвої поведінки, які негативно впливають на їх спілкування з оточуючим¹.

¹ 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; Халілова Л. Б. Современные тенденции исследования речевой коммуникации учащихся с недороз-

С. М. Шаховська (2005) зазначає, що системне недорозвинення мовлення обмежує повноцінний розвиток спілкування, загальний психічний розвиток дитини-дошкільника¹.

На думку С. В. Артамонової (2009) комунікативні порушення у старших дошкільнят із ЗНМ III рівня неоднорідні, варіативні і залежать від ряду чинників, серед яких: можливості використання мовних засобів і обмежений досвід соціальної взаємодії з однолітками; відсутність візуального контакту; нестійкість мотиваційних установок; швидка виснажливність спонукань до мовлення; короткотривалість вербальних контактів².

За результатами дослідження спілкування дітей із ТПМ молодшого шкільного віку І. С. Кривов'яз (1996) було визначено такі характерні особливості як здатність вступати в контакт лише за зовнішньою ініціативою, домінування ситуативно-ділової форми спілкування, зниження інтересу до спілкування³. Ці діти потребували налагодження емоційного контакту з дорослим, формування зацікавленості у спілкуванні з дітьми та дорослим.

Досліджуючи спілкування дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності, Л. Г. Соловйова (1996) дійшла висновку про взаємообумовленість мовленнєвих та комунікативних вмінь. На думку автора, особливості мовленнєвого розвитку цих дітей перешкоджають здійсненню повноцінного спілкування, що виражається у зниженні потреби до спілкування, не сформованості форм комунікації (діалогічне і монологічне мовлення), особливостях поведінки (незацікавленість в контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм)⁴.

вителием речи : Сб. науч. тр. ф-та специальной педагогики и психологии МГПУ. — Вып. 1. — М., 2005. — С. 87–94.

¹ 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.

² Артамонова С. В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. / С. В. Артамонова. — М., 2009. — 25 с.

³ Кривовяз И. С. Пути коррекционно-педагогической работы с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. С. Кривовяз — М., 1996. — 17 с.

⁴ Соловьёва Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьёва // Дефектология. — 1996. — № 1. — С. 62–66.

Зазначені мовні і комунікативні труднощі перешкоджають встановленню і підтримці контактів з однолітками під час гри, формуванню гри як діяльності. Особливості діалогічної поведінки під час ігрової діяльності проявляються в багатослів'ї, схильності перебивати співрозмовника, нездатності вислухати його до кінця. Діти використовують такі типи висловлювань, які не передбачають реакції однолітка (констатація). Отже, справжнє діалогічне спілкування у них не формується¹.

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 в контакті, дезорієнтація в нових ситуаціях спілкування. Відповідно до наукових висновків, недостатність вербальних засобів утруднює процес взаємодії між дітьми в ігровій діяльності².

Труднощі в організації мовленнєвого спілкування молодших школярів з загальним недорозвиненням мовлення відмічає О. Є. Грибова³. 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 учбової комунікації і є вирішальною умовою успішності навчання в цілому. У дітей із ЗНМ, як зазначає автор, мовні та комунікативні здібності сформовані недостатньо: відмічається 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,

¹ Соловьева Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л. Г. Соловьева // Дефектология. — 2007. — № 4. — С. 37–45.

² 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; Шипицына Л. М. Азбука общения (основы коммуникации) : программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми сверстниками (для детей от 3 до 6 лет) / Л. М. Шипицына и др. — СПб. : ЛОИУУ, 1996. — 304 с.

³ Грибова О. Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — № 6 — С. 7–16.

лексем, граматичних форм і конструкцій, що, в свою чергу, зумовлює труднощі сприйняття всього різноманіття їх поєднань і труднощі маніпулювання ними для вираження власного задуму.

О. С. Грибова (1995) припускає, що дефектність саме мовної бази є причиною виникнення у дітей з важкою мовною патологією проблем у спілкуванні, а в найбільш вираженій формі спричиняти відмову від мовленнєвого спілкування. Таким чином, автор робить висновок про те, що мовна некомпетентність буде первинним дефектом по відношенню до порушень комунікативної здібності. З іншого боку, низька мотивація спілкування (тобто несформованість цілей спілкування або порушення їх ієрархії) може обумовлювати недостатність або нерівномірність формування мовномисленнєвої діяльності. У цьому випадку недосконалість комунікативної здатності виступає первинним порушенням стосовно мовної некомпетентності. Дослідниця звертає увагу на той факт, що несформованість комунікативної діяльності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення безпосередньо впливає на формування їх навчальної діяльності. Дефіцит мовної та комунікативної здатності, на думку автора, призводить до того, що вони не вміють звертатися з проханнями, ніколи не задають уточнюючих питань по ходу пояснення матеріалу, відтворюють репліки своїх товаришів без додаткової розумової переробки (“ефект відлуння”); багато з них зазнають серйозних труднощів при сприйнятті інструкцій, не “включаючись” 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 оточуючими і, перш за все, з однолітками. Вивчення міжособистісних відносин у групі дошкільників із ЗНМ, проведене О. А. Слинько (1992), показало, що хоча в ній і діють соціально-психологічні закономірності, притаманні дітям з нормальним мовленнєвим розвитком, проте на міжособистісні відносини дітей із ЗНМ в більшій мірі впливає вираженість мовленнєвого дефекту. Так, серед ізольованих в групі найчастіше були діти, що мають тяжкий ступінь мовленнєвого недорозвинення, незважаючи на те, що вони володіли позитивними рисами, в тому числі і прагненням до спілкування¹.

¹ Слинько О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинько // Дефектология. — 1992. — № 1. — С. 62–67.

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 і ступеню 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 і невербальним спілкуванням. Автор робить припущення про наявність компенсаторних можливостей у дітей з ЗНМ за рахунок розвитку емоційних засобів спілкування¹.

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

Вивчаючи стан невербальних засобів спілкування дітей з системними порушеннями мовлення, О. Л. Леханова (2008) з'ясувала, що ці діти здійснюють невербальне кодування значень менш успішно, ніж їх однолітки з НМР. Автор відзначає, що при мовленнєвому недорозвиненні не сформовані невербальні передумови емоційної виразності мовлення. Смысловое поле невербальних кодів виявилось недостатньо сформованим. Спостерігалось змішування невербальних засобів спілкування, діти опускали значущі елементи невербального патерну, демонстрували явище невиправданого полісемантизму невербального знаку. Аналіз помилок і їх характер засвідчив недостатню структурованість, диференційованість і чіткість психологічного поля значень невербальних компонентів спілкування².

Незрілість невербальних передумов, на думку О. Л. Леханової, емоційної виразності мовлення проявилася в недостатній виразності невербальних засобів спілкування, відсутності комплексності у використанні різних невербальних компонентів, в неможливості або серйозних усклад-

¹ 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.

² 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.

неннях в довільному невербальному вираженні комунікативних, інформативних і експресивних значень, в несформованості диференційованих і усвідомлених сенсорно-перцептивних еталонів емоцій, в труднощах розуміння і вживання емотивної лексики¹.

За результатами порівняльного вивчення дітей із НМР та СПМ К. В. Якуніна (2000) з'ясувала, що кінетичні засоби спілкування є основним засобом для встановлення комунікативних відносин у дітей з мовленнєвими порушеннями, а вербальні — додатковими. У процесі мовленнєвого спілкування діти з СПМ кінетичними засобами своєрідно “доповнюють” пропущені елементи синтаксичної структури і 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 позначає об'єкт чи суб'єкт, а предикат мається на увазі.

Дослідження К. В. Якуніною кінетичних засобів спілкування в умовах вирішення комунікативно-пізнавальних завдань дозволило виявити різні за функціональним призначенням види жестів у старших дошкільників із СПМ: інформативні, регулюючі, афективні, жести самовираження².

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

Зазначені дослідження свідчать про наявність комунікативних порушень і труднощів різного походження, однак всі вони позбавлені системності і комплексності, оскільки спрямовані на вивчення окремих комунікативних елементів і засобів, часто — без урахування зв'язку з іншими комунікативними процесами.

З позицій комплексності і системності вивчення комунікативної діяльності у дітей з 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 спілку-

¹ Леханова О. Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР.

² 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.

вання, поведінки і активності в цій діяльності¹. 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 відрізняла відсутність мотивації і цілеспрямованості в спілкуванні з дорослим і однолітками; грубе порушення мовленнєвих засобів спілкування, їх бідність і недотстання зв'язність; домінування ситуативно-ділової форми спілкування.

З II рівнем автором було діагностовано 40% дітей, що займали пасивну позицію, не проявляли ініціативу та активність у спілкуванні. Однак, вони були здатні підтримати бесіду в разі звернення до них, із задоволенням реагували на пропозицію. Засоби спілкування 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 самостійно комунікативні вміння не формуються в достатній мірі, що означає необхідність спеціального корекційного впливу на комунікативну діяльність паралельно з логопедичною корекцією.

О. С. Павлова (2003) досліджувала спілкування дітей із ЗНМ в трьох сферах: у спілкуванні з ровесниками, в сім'ї, з педагогами². Результати дослідження спілкування з ровесниками засвідчили недостатнє усвідомлення причин вибору партнерів по спілкуванню, нестійкість і недостатню тривалість ігрових об'єднань, труднощі у налагодженні співробітництва навіть з бажаними в спілкуванні однолітками. В налагодженні спілкування з однолітками негативну роль грає спотворений процес передачі інформації.

Спілкування дошкільників із ЗНМ в 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

¹ 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.

² Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. С. Павлова. — М., 1998. — 189 с.

ставляться до своїх негативних вчинків, намагаючись, як правило, їх не помічати.

Вивчення характеру спілкування дітей з педагогами виявило домінування його ситуативно-ділової форми, що характерно для дітей із НМР 2–4-річного віку. 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; відмічається не сформованість уявлень про дистанцію між дитиною і дорослим у процесі спілкування.

Автор відзначає, що комунікативна діяльність дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ значно відрізняється від процесу спілкування їх однолітків з НМР, як за рівнем свого розвитку, так і за 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 з дорослим, сприяє ізоляції від колективу однолітків.

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

- *мотиваційно-ціннісний* — наявність у дошкільнят високої мотивації спілкування, установки на оволодіння комунікативними вміннями;
- *когнітивний* — ступінь засвоєння дошкільнятами знань про норми і правила спілкування з дорослими і однолітками в різних комунікативних ситуаціях;
- *діяльнісний* — ступінь оволодіння способами організації комунікативного акту, вміннями та навичками, необхідними для його успішної реалізації, здатність до оперування цими вміннями та навичками в різних комунікативних ситуаціях;
- *оцінювальний* — ступінь сформованості рефлексивних умінь щодо результатів своєї комунікативної діяльності.

Глибокий аналіз результатів 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 передавати свої думки за допомогою вербальних засобів спілкування;
- наявність страхів перед контактом з однолітками і дорослими;
- серйозні труднощі в організації власного мовленнєвої поведінки, що негативно позначається на спілкуванні з навколишніми і, насамперед, з однолітками¹.

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

Водночас, висновки спеціальних досліджень свідчать, що однією з перешкод для спілкування є не мовленнєве порушення, а те, як дитина реагує на нього (Г. О. Волкова, 1979; О. С. Орлова, А. С. Гончарук, 1983; В. І. Селіверстов, 1985).

При цьому ступінь фіксованості на порушенні не завжди прямо залежить від тяжкості мовленнєвого порушення.

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

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

¹ Ковылова Е. К. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В. О. Калягін, 2007; В. І. Лубовський, 1991; Т. С. Овчиннікова, 2007 порушення комунікативної діяльності вважають однією із специфічних закономірностей розвитку у разі мовленнєвих порушеннях у дітей. На думку авторів, у подальшому це порушення призводить до труднощів соціалізації, що суттєво позначається на соціальній ситуації розвитку індивіда.

Отже, дослідження комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення засвідчили високу актуальність зазначеної проблеми. На сьогодні визначено особливості комунікативних вмінь дошкільників зазначеної нозології, виявлено труднощі формування комунікативних вмінь у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, констатовано недостатній ступінь сформованості вербальних засобів спілкування, затримку у розвитку провідних форм спілкування з однолітками і дорослих. За результатами чисельних досліджень мовленнєвого спілкування дітей різного віку з СПМ 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 експресивних 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 спілкування.

У проблемі подолання комунікативних труднощів у дітей із системними порушеннями мовлення до сьогодні залишається ще багато невирішених теоретичних і практичних питань, але найважливішим ми вбачаємо — з'ясування стану сформованості структури комунікативної діяльності з позицій реалізації комунікативної, перцептивної і інтерактивної сторін спілкування. На нашу думку, такий підхід до вивчення спілкування дітей із СПМ у старшому дошкільному віці дозволить з'ясувати механізми порушення комунікативної сфери і попередити їх прогресування під час навчання у школі.

3

РОЗДІЛ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень (В. І. Бондар, 1999; С. Ю. Конопляста, 2010; В. І. Лубовський, 1998; Н. Г. Пахомова, 2013; О. І. Проскурняк, 2013; О. В. Романенко, 2012; Т. В. Сак, 2015; М. М. Семаго, 2006; Т. А. Фотекова, 2003; М. К. Шеремет, 2004) дає підстави стверджувати, що комунікативний розвиток і його значення для загального психічного розвитку дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями досліджені менше, ніж спілкування з однолітками та дорослими дитини з нормальним мовленнєвим онтогенезом.

Актуальність дослідження пов'язана з тим, що сучасні наукові дані про сутність комунікативних порушень, про практичні методи й прийоми роботи з їх подолання у дітей з системними порушеннями мовлення дотепер залишаються досить розмитими, нечіткими, пов'язаними з певним видом педагогічної роботи та конкретними комунікативними вміннями.

Логопедичні дослідження комунікативної діяльності дітей із СПМ, спрямовані на вивчення і корекцію їх мовленнєвого розвитку, містять висновки щодо стану сформованості вербальних засобів спілкування та інформаційно-комунікативних умінь (Н. В. Жукова, 1999; В. О. Кондратенко, 2001; С. Ю. Конопляста, 2010; Р. І. Лалаєва, 1999; І. С. Марченко, 2001; О. Г. Приходько, 2006; О. В. Ревуцька, 2004; Н. В. Серебрякова, 1999; Є. Ф. Соботович, 2003; В. В. Тищенко, 2013; Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, 1989; Л. Б. Халілова, 2001; С. М. Шаховська, 2005; М. К. Шеремет, 2014 та інші). Педагогами вивчені різні аспекти розвитку комунікативних умінь в старшому дошкільному віці при СПМ педагогічними засобами (О. С. Павлова, 2003; Л. Г. Соловійова, 1996; О. Г. Федосєєва, 1999), їх формування в молодших школярів у процесі засвоєння ними навчальної діяльності (О. Є. Грибова, 1995; Л. Б. Халілова, 1999; А. В. Ястребова, 1996).

Водночас, аналіз психологічних досліджень дає підстави для констатування, що їх результати висвітлюють окремі аспекти комунікативної діяльності дітей з СПМ і не дають цілісного уявлення про її структуру, системні особливості, закономірності розвитку. У роботах Т. М. Волковської, 2012; К. В. Ковилової, 2013 відзначається, що для дітей з СПМ характерні системні порушення комунікативної діяльності, які перешкоджають взаємодії з ровесниками і дорослим і призводять до комунікативної дезадаптації¹. На підставі експериментального дослідження К.В. Ковилова робить висновок про труднощі в здійсненні усіх етапів комунікативної детальності дітей з СПМ².

Висока актуальність проблеми вивчення комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку зі СПМ зумовлює необхідність цілеспрямованого комплексного її вивчення і розробки психологічних засад, спрямованих на оптимізацію спілкування цих дітей. Першим, на шляху реалізації вищезначеного, було проведення констатувального експериментального дослідження, спрямованого на визначення особливостей розвитку комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку з СПМ.

Особливості організації і проведення цього дослідження зумовили визначення базових, з психологічної точки зору, *підходів і принципів*, відповідно до яких і були відібрані експериментальні методи.

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

Мовленнєвий підхід (вербальний) передбачає аналіз спілкування з позицій стану сформованості його вербальних засобів. Реалізація досліджень цього напрямку 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. Коржевiна, 2003; Н. К. Усольцева, 1996).

¹ Волковская Т. Н. Концептуальные основания системы психологической помощи детям с недостатками речи: монография / Т. Н. Волковская. — М. : ГИД, 2012. — 396 с; Ковылова Е. К. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

² Ковылова Е. К. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи — С. 76–106.

Мовленнєво-психологічний підхід до вивчення спілкування забезпечується поєднанням класичних педагогічних та психологічних методів, спрямованих на діагностику вербальних засобів та особливостей взаємодії дітей (інтерактивної складової), розуміння емоцій (емоційної складової) у спілкуванні. Дослідження цього напрямку 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, проєктивними 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. Леханова, 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 комунікативної 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 і створення експериментальних ситуацій задля взаємодії з дорослим та дітьми; опитування батьків та педагогів, використання їх 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 з системними порушеннями мовлення. Дослідження, здійснені у відповідності з комплексним підходом, 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; пер-

цептивних та інтерактивних комунікативних умінь; частково досліджені комунікативні риси особистості, що впливають на ефективність комунікативної діяльності в цілому.

У зв'язку з зазначеним вище, відповідно до сучасних наукових тенденцій у процесі експериментального вивчення комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення первинного генезу ми керувалися різними, поміж загальноприйнятих у психології, методологічними підходами, а також специфічними науковими принципами спеціальної психології і логопсихології.

Під загальноприйнятими та найактуальнішими для нашого дослідження психологічними підходами ми розуміємо *системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований* та *особистісно-комунікативний* підходи у вивченні комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення.

На думку Н. В. Беломестнової, 2005; Б. Ф. Ломова, 1984; О. В. Романенко, 2013; В. М. Синьова, 2010; О. П. Хохліної, 2014¹ дотримання *системного підходу* у психологічному дослідженні є обов'язковим і передбачає аналіз: 1) багатовимірності об'єкту, 2) його багаторівневості та ієрархічності, 3) багатовимірну класифікацію його властивостей, 4) визнання його полідетермінованості і 5) вивчення об'єкту в його розвитку.

М. С. Роговін (1977)² 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.

¹ Беломестнова Н. В. Системный подход в психологии / Н. В. Беломестнова // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2005. — № 10. — С. 43–54; Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 444 с.; Романенко О. В. Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки / О. В. Романенко // Проблеми сучасної психології. — 2013. — Вип. 22. — С. 510–520; 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; Хохліна О. П. Методологічні й теоретичні основи психології: Навчальний посібник / О. П. Хохліна. — К.: НАВС, 2014. — 232 с.

² Роговін М. С. Структурно-уровневые теории в психологии: методологические основы / М. С. Роговін. — Ярославль: ЯрГУ, 1977. — С. 37.

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'єкту.

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: засоби, комунікативні уміння, що мають певною мірою самостійність, а в сукупності визначають її якість 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 системоутворюючі і системоформувальні чинники. Системоутворюючі чинники, зовнішні по відношенню до 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 СПМ 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 інтегруючі) її механізми. Це ті механізми, які

об'єднують окремі складові, погоджують їх функціонування і забезпечують цілісність усієї діяльності.

Методологічно і концептуально важливим у дослідженні комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку є також *діяльнісний підхід*, традиційно названий у психології суб'єктно-діяльнісним (П. Я. Гальперин, 1957; С. Л. Рубінштейн, 1973; О. М. Леонтьєв, 1975; Y. Engeström, R. Miettinen, 1999). Діяльнісний підхід в психології — це система методологічних і теоретичних принципів вивчення психічних феноменів, відповідно до яких основним предметом дослідження є діяльність, що опосередковує усі психічні процеси¹. Вважаємо за необхідне підкреслити, що ми розділяємо позицію П. Я. Гальперина і О. М. Леонтьєва, яка свідчить, що внутрішній план свідомості формується в процесі інтеріоризації спочатку практичних дій, що пов'язують людину зі світом людських предметів². 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.

Концепція нашого дослідження базується на розумінні спілкування як особливого виду діяльності, яка має свою структурну організацію, суб'єктивно детермінується і формується під впливом зовнішніх чинників. Відповідно до сучасних тенденцій системно-структурної теорії діяльності (G. Bedny, W. Karwowski, 2006), ми розглядаємо комунікативну діяльність, як структурно і внутрішньо-організовану і таку, що складається з: предмета, потреби, комунікативних мотивів, дій спілкування, завдань, продуктів, функцій, одиниць, результатів і форм спілкування³.

Діяльнісний підхід до вивчення комунікативної діяльності в дошкільному дитинстві дозволяє враховувати в експериментальній роботі характерні для цього віку потреби — у визнанні, підтримці, активності і нових враженнях. Розвиток зазначених потреб визначає становлення

¹ Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 114–132.

² Гальперин П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. — М.: Книжный дом Ун-т: Высш. школа, 2002. — 400 с; Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1975. — 304 с.

³ Karwowski W. A Systemic-Structural Theory of Activity: Applications to Human Performance and Work Design / W. Karwowski, G. Bedny. — CRC Press, 2006. — 153 p.

відповідних особистісних, ділових, пізнавальних мотивів і адекватних їм форм спілкування.

Водночас не тільки 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 і установки суб'єкта спілкування. Тому наше дослідження концептуально відповідає і основним положенням *особистісно-орієнтованого підходу* в психології (М. М. Берулава, 2010; Є. В. Бондаревська, 2006; І. О. Зимня, 2001; С. Д. Максименко, 2006; В. В. Серіков, 2001; І. С. Якиманська, 1995 та інші). Особистісно-орієнтований підхід передбачає, що всі психічні процеси, властивості і стани розглядаються як притаманні конкретній людині, що вони є похідними від індивідуального і суспільного функціонування людини і визначаються її закономірностями¹. Особистісно-орієнтований підхід — це принципи особистісної зумовленості всіх психічних явищ людини, її діяльності, індивідуально-психологічних особливостей².

Визначаючи в своєму 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, промахів, невдалих дій. Особистісно-

¹ *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.; *Зимня 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.

² *Якиманская И. С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 13–21.

орієнтований підхід в нашому дослідженні відповідає основним положенням гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерса.

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

Водночас, Т. М. Волковська¹, 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 і 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 і відкриває додаткові можливості до розуміння проблеми комунікативних труднощів у дітей з 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 СПМ як системокомплекс, що містить особистісний, комунікативний і когнітивний аспекти.

Узагальнюючи концептуальні підходи до експериментального 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 КД, відображення, детермінізму, єдності свідомості і діяльності.

¹ Волковская Т. Н. Концептуальные основания системы психологической помощи детям с недостатками речи: монография / Т. Н. Волковская. — М. : ГИД, 2012. — С. 56–114.

• *Принцип цілісності.* Комунікативна діяльність має низку особливостей, що відрізняють її від інших. Її реалізацію забезпечують різні структурні компоненти: комунікативні мотиви і потреби, комунікативні вміння, засоби, вміння планувати і прогнозувати ситуацію спілкування тощо. Відповідно до цього, за умов несформованості або порушенні 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 і функцій органу” був закладений ще у діалектико-матеріалістичних принципах психології. Функція системи (або підсистеми) є утворюючим її фактором (системотвірним фактором — СУФ). Тобто комунікативна діяльність, якій притаманні цілі і 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 і є черговим рівнем її організації. Рівні організації та генеза комунікативної діяльності втілені в її структурі. При цьому 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 у формі образів, понять, переживань тощо. Головними властивостями психічного відображення, як вищої його форми, є суб’єктивність, активність, вибірковість, цілеспрямованість. Будь-які відхилення у розвитку обумовлюють труднощі в становленні різних сторін відображення діяльності психікою — образній, понятійній, емоційній, ціннісно-змістовій¹.

• *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 ді-

¹ Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие / И. А. Шаповал. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 320 с.

яльності (ВНД) і 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 їх 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 первинного порушення, вони мають певну вікову динаміку. Таким чином, у процес онтогенезу в нормі включається системогенез — послідовне розгортання у віковому плані симптомів відхилення.

- Відповідно до *принципу єдності свідомості (психіки) і діяльності*, психіка розвивається і реалізується в процесі зовнішньої матеріальної діяльності людини, складаючи її внутрішній план. При цьому предметна діяльність перетворюється в психічну (інтеріоризація) і 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 і 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 лежить в основі механізму реалізації вікового потенціалу позитивних новоутворень. Особливого значення набуває цей принцип в умовах зниження пізнавальної активності дитини внаслідок психічного і 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 осіб із соціального оточення, які безпосередньо чинять вплив на комунікативні вміння дитини, а також на становлення її комунікативного особистісного потенціалу.

Методологія експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення передбачала комплексне поєднання таких методів як: *спостереження, бесіда, експеримент, проєктивні малюнкові тести*.

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 — у ході використання інших методів: бесіди, експерименту, проєктивних тестів.

Цілеспрямоване психологічне спостереження передбачало фіксацію таких критеріїв та одиниць, які відображали структуру і змістові характеристики комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення з однолітками та дорослим в організованій та 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 проєктивні тести, було застосовано з метою доповнення отриманих кількісних даних у відповідності з виділеними критеріями. 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 напрямку. 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, причинно-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 *активного експерименту*.

Активний експеримент дав можливість доповнити та уточнити дані, отримані у ході цілеспрямованого спостереження, підтвердити чи заперечити висунуті робочі гіпотези. За умов безпосереднього впливу і постановки конкретних завдань, контролю за ходом їх вирішення, в експериментальній ситуації було перевірено гіпотези щодо стану сформованості комунікативних умінь і засобів; особливостей інформативної, перцептивної та інтерактивної сторін комунікативної діяльності дітей із СПМ; їхніх комунікативних рис особистості. Застосування активного експерименту дозволило у відповідності з каузальними гіпотезами 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, в яких досліджуване явище досліджується і оцінюється найкраще. Головна перевага експерименту полягає в тому, що його результати дали підстави для надійних висновків про причинно-наслідкові зв'язки між явищами і компонентами комунікативної діяльності, науково їх пояснити.

Одним з різновидів експериментальних методик, що застосовувались у процесі активного експерименту, був проєктивний малюнковий тест. Його вибір був зумовлений тим, що проєктивні методики засновані на виявленні у даних експерименту різних проєкцій з наступною їх інтерпретацією без повідомлення дітям критеріїв оцінки, тобто приховано. Проєктивний 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. При цьому передбачалось, що характер сюжету малюнку, його інтерпретації визначався особливостями особистості дитини з СПМ, які "проєктувалися" в її відповідях. Мета проєктивних методик дещо замаскована, що зменшує можливість дітям надавати очікувані чи схвальні відповіді, виконувати відповідні завдання. За кожною їх інтерпретацією прихована унікальна система особистісних смислів та особливостей когнітивного стилю суб'єкта комунікативної діяльності — старшого дошкільника із СПМ.

Застосування *експериментальної бесіди* дало можливість для діагностики 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 результати вільного спостереження за комунікативною поведінкою дитини, зафіксовані 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, дозволяв 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.

Отже, організація і реалізація дослідження комунікативної діяльності відповідно до зазначених методологічних підходів та принципів дозволила виділити не тільки 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 і повно.

3.2. ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ 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 і засобів спілкування, комунікативних умінь та особистісних рис, що утворюють комунікативний потенціал особистості дітей означеної категорії.

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 контролю), 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); несформованістю комунікативних якостей особистості.

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).

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

Відповідно до з мети, визначені такі завдання дослідження:

- 1) з'ясувати особливості структурної організації комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із СПМ;
- 2) виділити типові комунікативні труднощі в дітей означеної категорії;
- 3) визначити стан сформованості комунікативних умінь (інформаційно-комунікативних, перцептивних, інтерактивних) та засобів (мовленевих, емоційних та інтерактивних) дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення;
- 4) з'ясувати стан сформованості комунікативних рис особистості, комунікативного арсеналу старших дошкільників із СПМ;
- 5) визначити типи комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку із СПМ.

З метою вирішення поставлених завдань у відповідності із означеними теоретичними положеннями було проведено три етапи експериментального дослідження.

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

Завданнями цього етапу було:

- визначити стан сформованості мотивації до спілкування у дітей з СПМ;
- з'ясувати особливості планування та реалізації комунікативної програми у дітей з СПМ;
- визначити провідну форму спілкування у дітей з СПМ;
- виділити особливості реалізації комунікативної діяльності дошкільників досліджуваної категорії з дітьми та дорослими в організованій та вільній діяльності в умовах дошкільного навчального закладу, та вдома з батьками.

2 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:

- з'ясувати стан сформованості інформаційно-комунікативних умінь та мовленнєвих засобів комунікативної діяльності дітей із СПМ, а саме:
 - визначити особливості володіння старшими дошкільниками означеної категорії монологічними умінь та засобами (на прикладі розповіді за серією сюжетних картинок);
 - з'ясувати стан діалогічних комунікативних умінь та засобів (у процесі бесіди);
- визначити особливості володіння перцептивними комунікативними умінь та експресивно-мімічними засобами: впізнавання та розуміння емоційних станів та їх зображень, комунікативної поведінки оточуючих дітьми старшого дошкільного віку з СПМ;
- надати характеристику інтерактивних умінь та предметно-дійових засобів комунікативної діяльності старших дошкільників із СПМ, а саме: ініціювати, погоджувати власні дії, вислуховувати комунікативного партнера, невербально виражати комунікативний намір, прогнозувати розвиток комунікативної ситуації тощо.

3 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:

- визначити стан сформованості комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку із СПМ;
- з'ясувати стан сформованості комунікативної особистісної спрямованості дитини старшого дошкільного віку із СПМ;
- окреслити особистісний профіль дітей старшого дошкільного віку із СПМ;
- визначити типи комунікативної діяльності дітей досліджуваної групи шляхом узагальнення даних усіх експериментальних методик.

Для виконання поставлених завдань було використано такі експериментальні методи: спостереження, опитувальник для батьків “Що заважає в спілкуванні з дитиною?” (К. В. Ковилова, 2013¹), анкетування “Як спілкується ваша дитина?” (О. С. Павлова, 2003²), розповідь за серією

¹ Ковылова Е. К. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

² Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

сюжетних картинок, бесіду “Моя улюблена іграшка” (авт.); методики “Маски”¹, “Емоційні обличчя”², “Рукавички” (Г.А.Цукерман³); субтесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен, адаптованого для дітей Т. М. Недвецькою “Заверши історію”⁴; експертне оцінювання за шкалою “Особистісний профіль дитини” (Г. Г. Самохвалова, 2013)⁵, анкетування батьків та педагогів за “Анкетою оцінювання комунікативних якостей особистості дитини” (Р.С. Немов, 1995⁶), проєктивне малювання “Будинок — дерево — людина” (Дж. Бук, 1948), “Світ речей — світ людей” (М. Нгуєн, 2013⁷).

Дослідження здійснювалось упродовж 2013 — 16 р. р. у спеціальних логопедичних та загальноосвітніх дошкільних закладах м. Києва, м. Біла Церква, м. Житомир, м.Запоріжжя, м. Кіровограду, м. Львова, м. Кривого Рогу. Респондентами виступили 686 батьків та 86 педагогів, 408 дітей старшого дошкільного віку із СПМ та 278 — з нормальним мовленнєвим розвитком (далі — НМР).

Розглянемо детальніше зміст кожного з етапів констатувального дослідження.

• **НА ПЕРШОМУ ЕТАПІ** дослідження увагу було спрямовано на структурну організацію комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

¹ Савва Л.И. Основы продуктивного общения: метод. пособ. / Л. И. Савва. — Магнитогорск: Изд-во Магнит. лица РАН, 1998. — 40 с.

² Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст/ Н. Семаго, М. Семаго. — СПб. : Речь, 2005. — 282 с.

³ Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1989. — №2. — С. 39–46.

⁴ Недвецкая Т. М. Методика исследования социального интеллекта детей дошкольного возраста : модификация и адаптация теста Дж. Гил форда и М. Салливен : пособие / Т. М. Недвецкая // [под. общ. ред. Е. И. Комковой]. — Минск : Зорны Верасок, 2013. — 52 с.

⁵ Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие / А. Г. Самохвалова. — СПб, Речь, 2011. — 432 с.

⁶ Немов Р. С. Экспериментальная и педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. — М. :Просвещение, ВЛАДОС, 1995. — 460 с.

⁷ 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.

Як відомо, структурна організація будь-якої діяльності є внутрішнім процесом, що протікає у внутрішньо-мисленнєвій формі та передбачає інтеріоризований план дій. Комунікативна діяльність не є виключенням, тому її психологічна організація є внутрішнім процесом, що здійснюється засобами мислення та внутрішнього мовлення. У зв'язку з цим діагностика структурної організації комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення вимагає спеціальних підходів і глибокого аналізу обстежуваних явищ у відповідності з віковими та симптоматичними проявами.

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 і відсутність штучних бар'єрів для її здійснення.

Спостереження за комунікативною діяльністю дітей було організовано в організованій діяльності (під час занять, виконання режимних моментів) та вільній (в грі, вільному спілкуванні, прогулянці) діяльності.

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 спілкування;
- 14) використовує невербальні засоби спілкування;
- 15) звертається із запитаннями до дорослого;
- 16) звертається із запитаннями до дітей;
- 17) звернення до дорослого пов'язані з завданням;
- 18) звернення до дорослого позаситуативні,

- 19) звернення до дітей пов'язані 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;

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 домашніх умовах було здійснено засобами *анкетування батьків “Як спілкується ваша дитина”*.

Зазначена анкета була спеціально розроблена для діагностики батьків дітей з мовленнєвими порушеннями Павловою О. С. 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 (див. Дод. А).

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.

За результатами анкетування було зроблено висновки про особливості комунікативної взаємодії дітей з СПМ та їх 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?”*.

Опитувальник “Що заважає в спілкуванні з дитиною?”, розроблений К. В. Ковиловою, 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).

Текст опитувальника представлений у Додатку Б.

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

• **ДРУГИЙ ЕТАП** констатувального дослідження був спрямований на вивчення стану сформованості комунікативних умінь і засобів та передбачав проведення декількох серій з метою визначення особливостей сформованості мовленнєвих, емоційних, інтерактивних 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 “Бесіда “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.

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 і 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.

Для “Розповіді” було обрано серію з трьох картинок “Сніговик” з Діагностичного комплексу для обстеження дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку Н. Я. Семаго, М. М. Семаго¹.

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:

1) комунікативна ініціативність та спрямованість — 1, 2, 3 показники;

2) сформованість вербальних умінь та засобів комунікативної діяльності (монологічних) — показники 4–10;

3) використання невербальних експресивних умінь та засобів комунікативної діяльності — 11–13;

4) ступінь самостійності у складанні монологічної розповіді: 14, 15, 16.

Якісний аналіз отриманих даних дозволив з'ясувати, чи достатньою мірою розвинуті монологічні комунікативні вміння та засоби для забез-

¹ Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст/ Н. Семаго, М. Семаго. —СПб. : Речь, 2005. —282 с.

печення продуктивної комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Бесіда з дитиною на тему “Моя улюблена іграшка” 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 ставити запитання, відповідати на них відповідно до почутої відповіді;
- відповідати коротко і 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 відповідях 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 партнера по спілкуванню,
- активність та ініціативність дитини в діалозі,
- легкість/труднощі входження в контакт з дорослим.

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 (див. Додаток Г).

Відповідності 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 доповнив відомостями про вміння 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.

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 і 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 їх розуміння.

Авторська версія передбачає проведення 3 етапи дослідження, 2 з яких було проведено нами; 3 етап передбачав проєктивний підхід до вивчення емоційних станів дитини і не відповідав завданням нашого дослідження.

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, привітність, 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.

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 і умови проведення методики “Емоційні обличчя”, за якими діти повинні були називати емоційні стани, було вирішено дослідити стан впізнавання емоцій без називання.

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 з емоційними станами.

Інструкція. Експериментатор пропонує дитині уважно розглянути картинку, потім називає одну з емоцій і просить знайти картку з її зобра-

женням. 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, зацікавленість (інтерес), провина, сум, 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.

За допомогою цієї методики ми змогли з’ясувати, чи співвідносить дитина назву з самим емоційним станом, а також оцінити уявлення дітей про невербальні ознаки емоційних станів. Результати методики дозволили виявити дітей, які в попередній методиці не були продуктивними, оскільки не вживали в активному мовленні емоційну лексику, однак правильно показали емоційні стани в методиці “Маски”. Це свідчить про наявність слів, що позначають емоційні стани, в пасивному мовленні, про здатність їх впізнавання за зовнішніми ознаками, про сформованість перцептивних комунікативних вмінь.

Методикою, яка дозволила продовжити дослідження перцептивних комунікативних вмінь інтерпретації комунікативної поведінки навколишніх, а також уточнити дані про стан прогнозування як структурного компоненту комунікативної діяльності, стала *методика “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 і планування комунікативної взаємодії. Водночас, планування здійснюється на базі здобутого комунікативного досвіду і 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 і адаптованого тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена в адаптації Т. М. Недвецької.

Субтест “Заверши історію”, на основі аналізу зображень завдання, досліджує здатність передбачати поведінку персонажів у певній ситуації.

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 (див Дод. Д).

Стимульний матеріал: 10 карток із зображенням різних ситуацій спілкування дитини з іншими персонажами.

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.

Таблиця 3.1. Нормативна таблиця для визначення стандартних значень по субтестах

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 вищесереднього	8–9
Високий	Висока здатність до пізнання комунікативної поведінки	10

Після завершення процедури обробки результатів було отримано стандартні значення по кожному субтесту, що відображають рівень розвитку здібностей до пізнання поведінки.

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 ровесниками 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 ровесниками і дорослими), проявляють високий ступінь адекватності в інтерпретації чужих намірів. Вони здатні до попередньої когнітивної оцінки результатів вчинку іншої людини. Вміють чітко вибудувувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети без виникнення конфліктної ситуації.

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 і 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: вміння ініціювати, узгоджувати комунікативні дії, здійснювати вплив на комунікативну поведінку партнера, контролювати її, вносити необхідні корективи.

Відповідно до завдань методики, процедура передбачала виконання завдання — розфарбовування рукавичок в парі, а експериментатор спостерігав за виконанням і фіксував особливості їх взаємодії.

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 розфарбувати”.

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.

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** констатувального дослідження був спрямований на вивчення тих особистісних рис дітей із системними порушеннями мовлення, які утворюють комунікативний арсенал особистості. Для досягнення мети етапу було використано проєктивні малюнкові методики та експертне оцінювання комунікативно-особистісних якостей дитини педагогами та батьками:

- проєктивний тест “Будинок – дерево – людина” (Дж. Бук);
- проєктивну методику “Домальовування: світ речей — світ людей — світ емоцій” (М. А. Нгуен);
- методика “Особистісний профіль дитини” (Г. Г. Самохвалова);
- анкета оцінювання комунікативних якостей дитини Р.С.Немова.

В основу дослідження особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку було покладено положення проєктивної 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 свої уявлення про предмет;
- дитячий малюнок відображає внутрішній світ дитини, її переживання і головне — те несвідоме, що неможливо досліджувати за допомогою словесних методик і тестів;
- у процесі малювання задіяна не тільки інтелектуальна сфера дитини, але 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 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 і надійності.

Мета: з'ясувати стан особистісних рис дітей старшого дошкільного віку із СПМ, уточнити ступінь вираженості симптомокомплексів, які символізують особистісне неблагополуччя.

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:

- 1) незахищеність;
- 2) тривожність;
- 3) недовіру до себе,
- 4) почуття власної неповноцінності;
- 5) ворожість;
- 6) конфлікт (фрустрація);
- 7) труднощі у спілкуванні;
- 8) 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.

Таким чином, аналіз результатів виконання методики БДЛ, дозволив виділити/заперечити наявність у дитини таких особистісних рис: тривожність, низьку самооцінку, 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 *“Домальовування: світ речей — світ людей — світ емоцій”* була розроблена, апробована і обґрунтована в'єтнамською дослідницею М.А. Нгуєн під час визначення емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Мета методики — виявити стан комунікативної спрямованості дитини, як особистісної риси.

Комунікативну спрямованість вчені вважають головною умовою початку і завершення комунікативного акту, вона свідчить про наявність потреби у спілкуванні¹. Тому використання означеної методики дозволить детальніше дослідити і мотиваційну складову комунікативної діяльності.

Стимульний матеріал: аркуш із зображенням кола, овала, трикутника (Додаток Е).

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:

- 1 — фігура не домальована;
- 2 — зображений предмет;
- 3 — намальована тварина;
- 4 — зображено людське обличчя;
- 5 — намальована людина;
- 6 — зображений сюжет з людьми;
- 7 — намальована 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.

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

¹ Бодалев А. А. Личность и общение; Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон. — М. : Знание, 1973 — 32 с.

Методика “*Особистісний профіль дитини*” дозволила окреслити портрет найбільш значущих для ефективної комунікативної діяльності особистісних рис, які є підґрунтям для комунікативного арсеналу особистості.

Мета методики — визначити стан сформованості особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку з СПМ, які впливають на їхню комунікативну діяльність.

Ця методика, на думку Г. Г. Самохвалової, дозволяє виявити наявність комунікативних труднощів базового рівня в дітей означеної групи.

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 (див. Додаток Є).

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 образ). 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 в 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 організувати 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 діяльну 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 слабо — 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. Ситуативний 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 якого надається у Додатку 3.

Аналіз результатів зазначеної методики дозволив отримати об’єктивну інформацію про стан найважливіших для спілкування особистісних рис, з’ясувати ступінь їх вираженості. Від ступеня прояву кожної з особистісних рис великою мірою залежить успішність спілкування дитини, а надмірний прояв деяких з них призводить до комунікативних бар’єрів. Водночас, питання взаємовпливу особистісних рис і успішності в комунікативній діяльності дитини старшого дошкільного віку з СПМ потребує майбутнього дослідження і уточнення.

Наступною в 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, і таким чином отримати об’єктивні дані про комунікативні якості дитини.

Текст анкети представлено у Додатку Ж.

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 ступнем вірогідності. Якщо оцінки всіх експертів розходяться, то нічого конкретного без додаткового вивчення про якість сказати неможливо.

Анкета дозволяє оцінити стан сформованості особистісних якостей, перелічених у табл. 3.2.

Результати анкетування дозволили розширити відомості про комунікативні якості особистості дітей з СПМ, уточнити дані про особистісний

Таблиця 3.2. 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

профіль дитини старшого дошкільного віку з означеними порушеннями.

Дані анкетування підлягали факторному аналізу, який дозволив встановити фактори взаємозв'язку означених комунікативних рис.

Дані, отримані у результаті проведення трьох етапів констатувального дослідження, підлягали кількісному та якісному аналізу. Використовувались такі статистичні методи обробки отриманих даних — описові статистики (міри центральних даних, міри варіативності), критерії встановлення достовірності розбіжностей (*t*-критерій Стьюдента, *χ*²-квадрат Пірсона), частотний, регресійний, факторний, кореляційний, кластерний аналізи. Також для покращення аналізу застосовувалась метод нормалізованих балів.

Отже, вивчення особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з СПМ за допомогою спостереження, експертного оцінювання батьків та педагогів, експериментального вивчення дітей дозволило з'ясувати особливості сформованості їх комунікативних умінь та засобів, визначити особливості перебігу кожного етапу 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 констатувального дослідження, а узагальнення їх даних дало підстави для виділення типів комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

4

РОЗДІЛ

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

4.1. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА КОМУНІКАТИВНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

Спостережуючи, ми виділяли частоту прояву досліджуваного параметру: часто, інколи, 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 і ситуативно діти означеної категорії організують взає-

Таблиця 4.1. Особливості комунікативної поведінки дітей старшого дошкільного віку з СПМ

Критерії	Частота прояву					
	ніколи		інколи		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

модію, спілкування з однолітками (248 дітей — 60,7%). Зазвичай, у процесі взаємодії з навколишніми вони очікують ініціативи від інших і 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 неагресивність та тенденцію до конфліктності третини старших дошкільників із СПМ.

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 засобами у ньому є невербальні: жести, голосові сигнали тощо (див. Додаток 3). 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.

При цьому експресивність у комунікативній діяльності старших дошкільників із СПМ є недостатньою, особливо — з педагогами: лише 104 особи (25,5%) достатньо різноманітно та диференційовано демонструють свої 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 відмічено 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 концентрація: вираження емоцій переважно пов'язане з задоволенням/незадоволенням потреб, відношення 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 результати спостереження було з'ясовано, що 160 (39,2%) дітей із СПМ часто звертаються із запитаннями і 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. додаток 3). 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 з 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 табл. 4.2.

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

Таблиця 4.2. Частота проявів особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з СПМ в організованій і вільній діяльності

Критерії*	Ніколи в організованій і вільній діяльності		Ніколи — в організованій, інколи — у вільній діяльності		Рідко — в організованій, ніколи — у вільній діяльності		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	%
1	81	19,9	65	15,9	—	—	106	25,9	46	11,4	—	—	110	26,9
2	59	14,4	81	19,9	4	1	119	29,3	25	6	8	2	112	27,4
3	36	8,5	48	11,9	4	1	117	28,8	55	13,4	4	1	144	35,4
4	71	17,4	16	4	48	11,9	187	45,8	—	—	39	9,5	47	11,4
5	31	7,5	8	2	20	5	238	58,2	4	1	59	14,4	48	11,9
6	55	13,4	25	6	18	4,5	176	43,2	32	8	37	9	65	15,9
7	270	66,2	12	3	71	17,4	45	10,9	—	—	10	2,5	—	—
8	96	23,4	42	10,4	81	19,9	171	41,8	—	—	4	1	14	3,5

Примітка: * — 1) ініціює контакт; 2) усно домовляється; 3) діє узгоджено з іншими без попередньої домовленості; 4) планує взаємодію; 5) контролює власну поведінку; 6) контролює поведінку інших; 7) аналізує підсумки взаємодії; 8) помічає помилки і визнає їх.

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 та 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 СПМ, 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 недостатність 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 табл. 4.3.

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 свої емоції. Водночас, експресивно у спілкуванні з однолітками себе поведуть 165 (59,3%) дошкільників із НМР, що засвідчує схожі тенденції у емоційній складовій спілкування дітей обох груп: і з СПМ, і з НМР. Виявляється, що емоційність комунікативної діяльності залежить від комунікативно-

Таблиця 4.3. Особливості комунікативної поведінки дітей старшого дошкільного віку з НМР

Критерії	Відповіді					
	ніколи		інколи		часто	
	абс	%	абс	%	абс	%
Легко вступає в контакт	29	10,4	–	–	249	89,6
Організує 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

го 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 ініціативи 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 СПМ 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 діяль-

ність, зумовлена позаистуативно-особистісними мотивами, яка власне і є міжособистісною, відмічається в поодиноких випадках.

Аналіз результатів спостереження за ступенем прояву кожного з критеріїв у вільній та організованій комунікативній діяльності старших дошкільників із НМР дав підстави констатувати відсутність виражених відмінностей у зазначених проявах (див. табл. 4.4). 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, і у вільній діяльності відзначаються найбільші показники у застосуванні вмій планувати і помічати, виправляти помилки у ході реалізації взаємодії, а також — аналізувати її результати (див. табл. 4.4).

Таблиця 4.4. Частота проявів особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з НМР в організованій і вільній діяльності

Критерії*	Ніколи в організованій і вільній діяльності		Ніколи — в організованій, інколи — у вільній діяльності		Рідко — в організованій, ніколи — у вільній діяльності		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	%
1	—	—	22	7,9	—	—	39	14	77	27,6	—	—	140	50,5
2	—	—	—	—	—	—	71	25,5	36	12,9	—	—	171	61,6
3	63	22,7	—	—	—	—	—	—	100	36	—	—	115	41,3
4	25	9	38	13,7	—	—	94	33,8	66	23,7	16	5,8	39	14
5	—	—	—	—	—	—	41	14,7	6	2,2	47	16,8	184	66,3
6	30	10,8	38	13,7	—	—	61	21,9	66	23,7	—	—	83	29,9
7	25	9	39	14	—	—	94	33,8	66	23,7	16	5,8	38	13,7
8	25	9	39	14	—	—	162	58,3	36	12,9	6	2,2	10	3,6

Примітка: * — 1) ініціює контакт; 2) усно домовляється; 3) діє узгоджено з іншими без попередньої домовленості; 4) планує взаємодію; 5) контролює власну поведінку; 6) контролює поведінку інших; 7) аналізує підсумки взаємодії; 8) помічає помилки і визнає їх.

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, вмінні планувати, контролювати хід реалізації, узгоджувати свої 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 організувати 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 іменше звертають уваги 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; загальною спокійністю з ситуативними агресивними проявами. Переважна більшість дітей із СПМ використовують вербальні та невербальні комунікативні засоби, хоча третина з них демонструє переважне застосування 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.

Однак, насамперед, розглянемо результати дослідження особливостей спілкування дітей із СПМ з батьками поза дошкільним закладом.

4.2. ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ З БАТЬКАМИ

Опитування батьків за допомогою відкритої анкети “Як спілкується ваша дитина?” було спрямовано, насамперед, на з'ясування якісних особливостей комунікативної діяльності дитини старшого дошкільного віку з СПМ 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 результатом 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 знаються на друзях і приятелях 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 з 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 своїх діточок: мультфільми “Фіксіки”, “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 ровесниками, 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 з 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 СПМ, 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 ступеню 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 СПМ 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 з дитячими проблемами. Ці дані засвідчують наявність переважної більшості батьків достатнього контакту в процесі вирішення конфліктів та міжособистісних проблем їхніх дітей із СПМ.

З метою розширення уявлень про змістове наповнення дитячо-батьківського спілкування було запропоновано запитання про теми фанта-

зувань 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 приступності 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%). При цьому 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 СПМ 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 В.

Порівняльний аналіз відповідей батьків обох груп засвідчив більший відсоток відповідей з прикладами поміж категорії з НМР, 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 НМР 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 СПМ 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 уцілому.

Однак, більшість гіпотез, висловлених на останніх сторінках, вимагають подальшого дослідження та перевірки. Зокрема, важливим, вважаємо уточнити ступінь розуміння батьків дітей із СПМ 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 отриманих даних дозволяє сверджувати, 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, як: 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 СПМ не вважають провідною причиною комунікативних труднощів несформованість навичок спілкування. Результати експериментального 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 вцілому.

Характеристика труднощів у спілкуванні дітей із НМР 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 є: 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 рис. 4.1. З огляду на кількісні показники, зображені на рисунку, у дітей

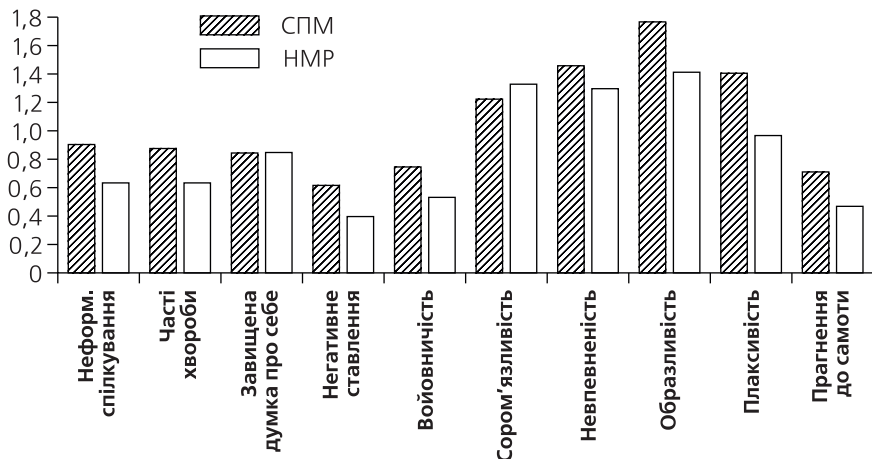


Рис. 4.1. Труднощі у спілкуванні дітей із СПМ та НМР

групи НМР частіше заважають спілкуванню сором'язливість та завищена думка про себе. Всі інші причини є більш вираженими у старших дошкільників із СПМ. 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 СПМ та НМР з 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.

Водночас, за результатами опитувань було виявлено неадекватне ставлення батьків дітей із СПМ до їхніх комунікативно-мовленнєвих можливостей, недостатню продуктивність і змістову наповненість дитячобатьківського 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 констатувального 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 СПМ 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 СПМ, про дос-

татне володіння різними невербальними експресивними засобами у 12 (3 %) дітей і повну відсутність їх використання у процесі розповіді 134 (32,8 %) дошкільників із СПМ, самостійне складання розповіді 128 (31,3 %) дітей із СПМ. 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 вмінь, 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. Додаток І).

Характеризуючи, невербальні засоби, які використовували діти з СПМ у процесі розповіді, слід відзначити домінування інтонаційних їх 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 СПМ 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 СПМ, утруднюватиме їх розуміння комунікативним партнером, утруднюватиме задоволення комунікативної потреби та вирішення завдань.

Результати складання розповіді за серією сюжетних картинок дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком 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 наступним 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 НМР у порівнянні з даними дошкільників із СПМ представлені на рис. 4.2.

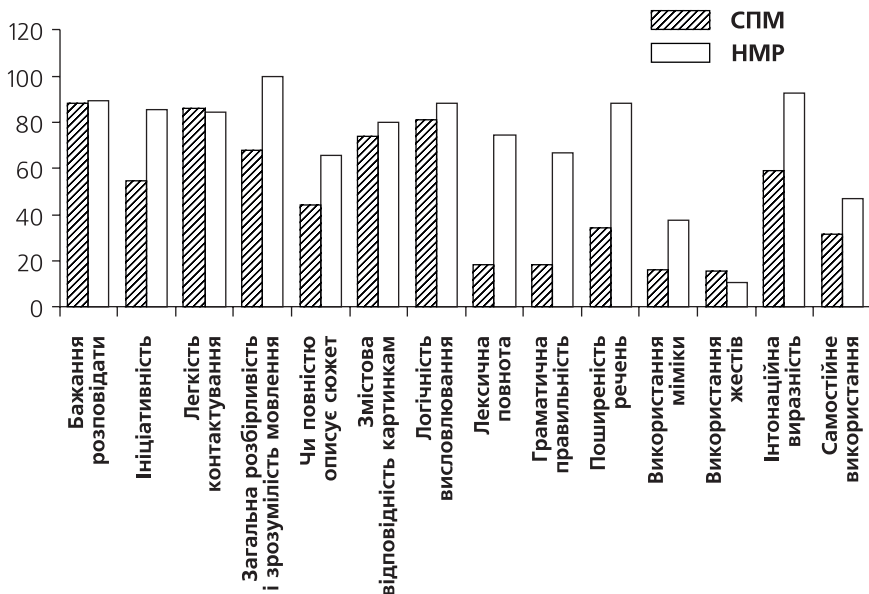


Рис. 4.2. Стан монологічних інформаційно-комунікативних умінь старших дошкільників із СПМ та НМР

Підрахунок статистично значимої різниці в розповідях дітей із СПМ та НМР 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. 4.5).

Підрахунок статистично значимої різниці згідно відповідей дітей з СПМ та дітей із НМР представлено у наступній таблиці.

Отже, результати дослідження монологічних інформаційно-комунікативних умінь засвідчили їх 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 комуні-

Таблиця 4.5. **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

кативними 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 СПМ, а й дають підстави для висновків про труднощі у використанні монологічних інформаційно-комунікативних умінь. У зв'язку з цим старші дошкільники з СПМ неспроможні в різних комунікативних ситуаціях висловлювати думки, аргументувати їх, обмінюватись інформацією з комунікативним партнером відповідно мети спілкування.

Аналіз стану діалогічних інформаційно-комунікативних умінь 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 СПМ 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 і 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%) ставлять 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.

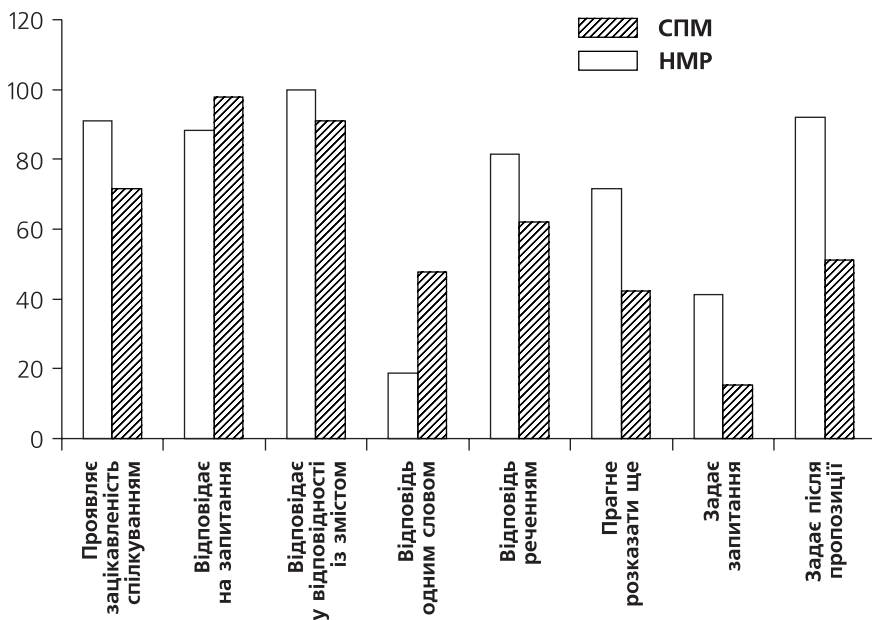


Рис. 4.3. Стан діалогічних комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку з СПМ та НМР

Порівняльний аналіз даних, отриманих у процесі бесіди здітьми з СПМ та НМР, 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 статистично встановленням значимої різниці — менше 0,05 (див табл. 4.6).

Узагальнення результатів обох методик засвідчило недостатню сформованість мовленнєвих засобів у дітей із СПМ. 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.

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 парт-

Таблиця 4.6. **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 змістом	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

нера, прийнятті на цьому ґрунті рішень, забезпеченні цілей спілкування вцілому.

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 констатувального дослідження було спрямовано 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. Щетиніної, 1984, у результаті досліджень яких було виділено типи сприймання емоційних станів дошкільниками та спектр цих емоцій.

За Л.М. Щетиніною (1984) 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, у відповідності з яким 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 років¹.

О. І. Изотова та О. В. Нікіфірова² 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.

¹ 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.

² Изотова Б. И. Эмоциональная сфера ребенка : теория и практика / Б. И. Изотова, Е. В. Никифорова. — М. : Академия, 2004. — 288 с.

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 емоцією, 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.

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

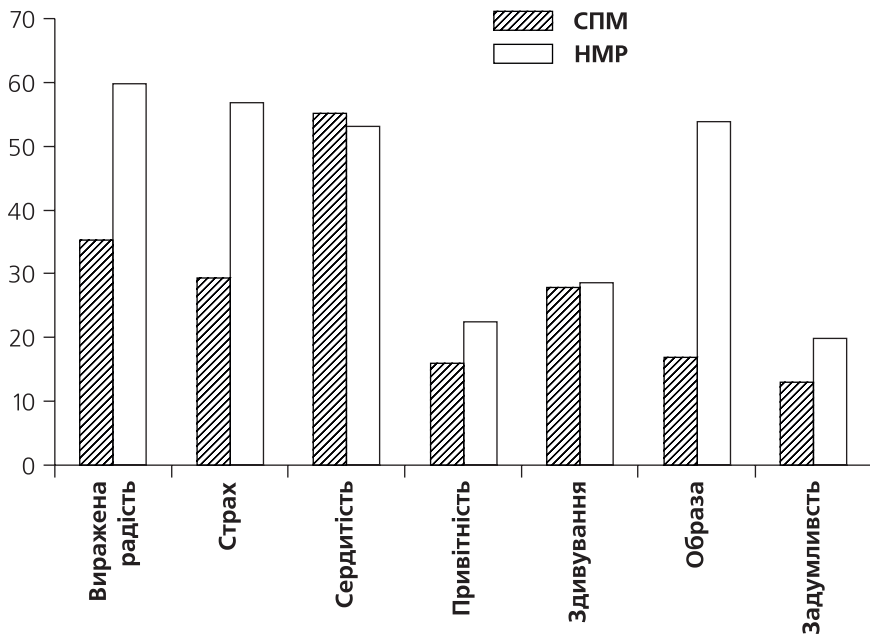


Рис. 4.4. Впізнавання емоційних станів за фотографіями дітей із СПМ та HMP у відсотках

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 впізнання 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 отримані 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 впізнанні 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 з даними 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).

Аналіз отриманих даних у дітей з НМР виявив таку кількість правильного впізнання кожної з емоційних масок: радість — 272 (97,8%), провини — 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 впізнання емоцій представниками обох груп було застосовано таблиці сполучення та критерій 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.

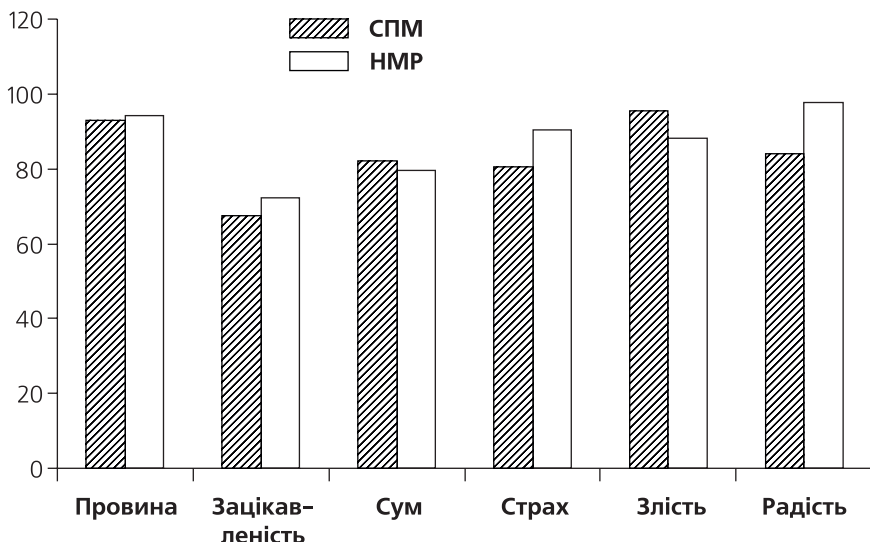


Рис. 4.5. Стан впізнавання емоцій за назвою дітей із СПМ та НМР

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 СПМ властивий дифузно-аморфний та дифузно-локальний рівні ідентифікації емоцій, а дошкільникам з НМР — 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

невірну інтерпретацію не тільки емоцій, а й підтексту комунікативних ситуацій, намірів комунікативних партнерів.

Таким чином, узагальнення результатів дослідження перцептивних комунікативних умінь дає підстави констатувати їхню недостатню сформованість у вагомі частини дітей старшого дошкільного віку із СПМ. Цим дітям властиві труднощі у впізнаванні, розрізненні і називанні емоційних станів, недостатня емпатія, які зумовлюють невірну інтерпретацію і комунікативної поведінки навколишніх, негативно позначаються на етапі соціальної перцепції і входженню 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 зумовлена мовленнєвим недорозвитком.

З метою подальшого уточнення даних про стан *вмінь розуміти й інтерпретувати комунікативну поведінку та здатності до прогнозування* дітьми з СПМ 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 табл. 4.7.

Таблиця 4.7. 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 ровесниками 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 ровесниками 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 з 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. Внаслідок 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 СПМ 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 СПМ, 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.

З метою уточнення стану *інтерактивних комунікативних вмінь* дітей старшого дошкільного віку із СПМ 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 СПМ 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. 4.8)

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

Таблиця 4.8. **Результати дослідження 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

бачення результату і процесу спільної діяльності, що свідчить й про наявність у їх комунікативній діяльності етапу планування. Як правило, 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 СПМ та 180 (64,7%) — з НМР 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 поводити 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, чий партнер відмовлявся реалізувати 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 СПМ та 153 (55%) — з НМР. Представники цієї вибірки у процесі розфарбовування сліdkували 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 пер-

шими обговорення деталей і плану малювання, додавали нові елементи і візерунки у процесі виконання. Як правило, 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 зробити висновки про недостатність інтерактивних комунікативних вмінь у 62,7% дітей старшого дошкільного віку із СПМ. Якісний аналіз застосування зазначених вмінь засвідчує найбільші відмінності у дітей із СПМ, у порівнянні з категорією НМР, за показниками ініціативність, активність, погодження, контроль. Про спрямованість на взаємодію і прагнення до контакту свідчать вищі показники таких інтерактивних складових як: 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 СПМ, 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 СПМ 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 відношення до комунікативної ситуації мімікою, голосом.

Узагальнення експериментальних даних, отриманих у процесі другого етапу констатувального дослідження, дозволяє констатувати недостатню сформованість перцептивних, інтерактивних, інформаційно-комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення первинного генезу. 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 генезу.

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 СПМ притаманні 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 спілкування, а також — специфічний стан розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

4.4. КОМУНІКАТИВНИЙ АРСЕНАЛ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Теоретичний аналіз психологічної літератури дозволив виділити у наукових дослідженнях особистості та спілкування поняття “комунікативний арсенал 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 констатувального дослідження був спрямований на вивчення стану сформованості тих комунікативних особистісних рис, які складають підґрунтя комунікативного потенціалу особистості дитини старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Першою методикою, яка дозволила уточнити *стан комунікативних рис особистості* старших дошкільників із СПМ, стала анкета комунікативних рис Р. С. Немова.

Кількісний аналіз експериментальних даних, отриманих у результаті анкетування, дозволив встановити незначні відмінності за середнім ста-

тистичним всіх комунікативних якостей — 6,19 у дітей із СПМ та 6,30 у однолітків з НМР (див. табл. 4.9). 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

Таблиця 4.9. **Середні показники комунікативних рис особистості старших дошкільників із СПМ та НМР**

Особистісні риси	СПМ		НМР	
	Середнє арифметичне	Показники стандартного відхилення	Середнє арифметичне	Показники стандартного 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

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 ($m=4,15$).

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 К).

Виділені фактори дозволяють розкрити структуру особистісних властивостей, їх пріоритетність. До першого, найбільш значимого фактора, ввійшли риси, які дозволяють дитині СПМ 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 (фактор 1); 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 К. 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 емо-

цій, емпатії у становленні комунікативного потенціалу дитини з СПМ та адекватної самооцінки та організаторських здібностей — у його структурі дітей із НМР.

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 СПМ. 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 СПМ 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.

Методика “Особистісний профіль дитини” дала можливість розширити уявлення про стан особистісних рис у дітей старшого дошкільного віку з СПМ, які складають їх комунікативний потенціал 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 як: 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 серед дітей СПМ найбільше таких, які відчують 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 серед дітей із СПМ за шкалою агресивність—миролюбство, найбільше, а саме — 162 представників (39,7%)

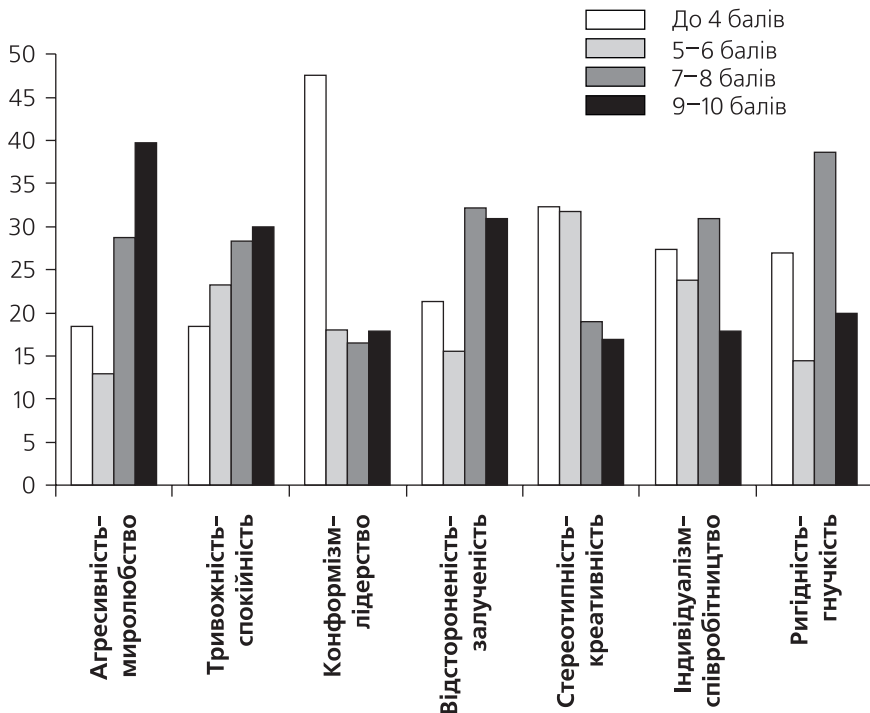


Рис. 4.6. Особистісний профіль дитини з СПМ

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.

Щодо 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 СПМ — 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%) з 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 партнером по спілкуванню.

126 старших дошкільників із СПМ (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 ровесниками. 112 (27,4%) представникам означеної групи властива схильність до індивідуалізму.

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 і прагнення до співробітництва, стереотипність, ситуативна креативність та гнучкість.

Водночас, старшим дошкільникам з 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 Л.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. 4.10).

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 по-

Таблиця 4.10. Статично значима різниця між особистісними рисами дітей із СПМ та НМР

Властивості	Середнє арифметичне групи дітей із СПМ	Середнє арифметичне групи дітей із НМР	Статистична значущість різниці
Конформізм – лідерство	4,97	6,5	0,000
Відсторонення – залученість	6,78	7,4	0,028
Стереотипність – креативність	5,96	6,67	0,015
Індивідуальність – співробітництво	6,26	7,25	0,000

ведінці 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 їх 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 серед людей, а недостатня ініціативність перешкоджає її реалізації.

Наступними у третьому етапі констатувального дослідження були використані проєктивні методики, які дозволили, оминаючи бар'єри у взаємодії та самовираженні дітей із СПМ, 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 СПМ 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) (див. рис. 4.7).

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.

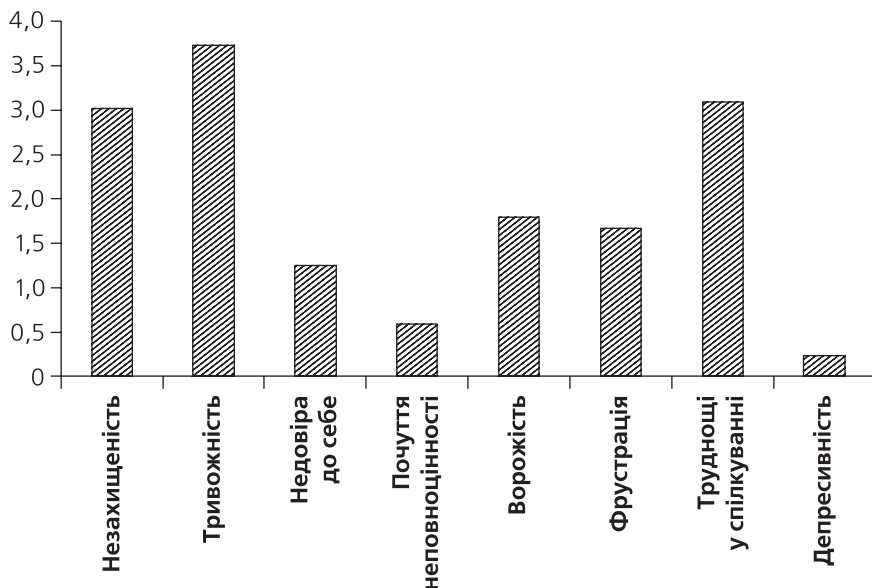


Рис. 4.7. Особистісні симптомокомплекси дітей із СПМ

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 з означених груп дітей вираженішими є всі симптомокомплекси, окрім депресивності та почуття неповноцінності.

Якісні особливості особистісних симптомокомплексів засвідчує схожі тенденції у дітей обох груп у стані тривожності та переживання труднощів у спілкуванні, хоча ступінь вираженості обох виявлено вищим у дошкільників із СПМ. 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

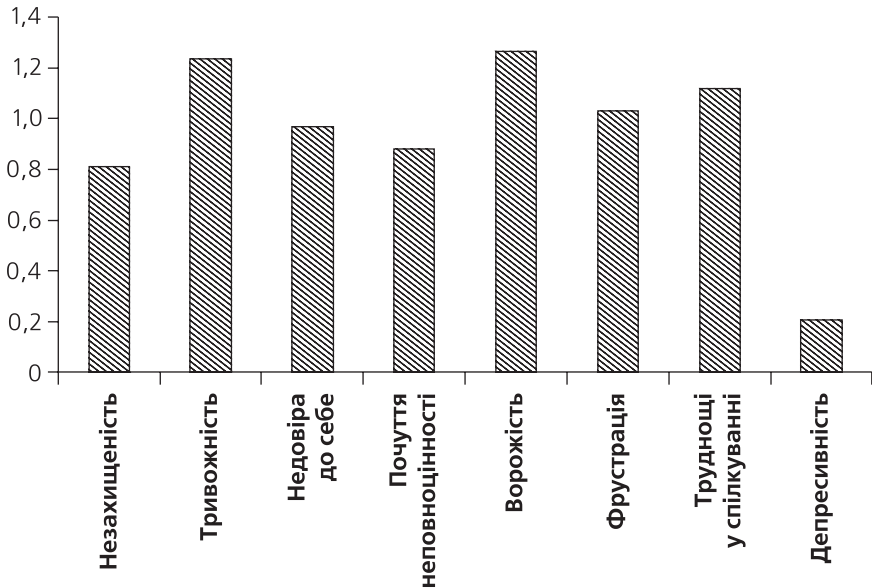


Рис. 4.8. Особистісні симптомокомплекси дітей із НМР

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 їх 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 СПМ, зокрема в комунікативній діяльності, було виявлено за результатами більшості вище описаних 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 СПМ, 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 методика “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 табл. 4.11). 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 поодинокі 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 більшій кількості дітей. Було відзначено, що вагома частина дитячих малюнків містила по одному зображенню

Таблиця 4.11. **Результати домальовування “Світ речей — світ людей” (СПМ)**

Показники	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

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 табл. 4.11.

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 серед 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 табл. 4.12.

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 відноситься до комунікативної спря-

Таблиця 4.12. Результати домальовування “Світ речей — світ людей” дітей із НМР

Показники	Кількість балів							
	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	—	—

мованості 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 попередній висновках. Водночас, виявлення третини поміж дітей із СПМ тих, 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 як: 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.

Таблиця.4.13. **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	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 ровесниками і 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, зрештою, 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 умінь 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 контрольо-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 і 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 впізнання емоційних станів, їх диференціювання як за зображеннями, так і за назвою; інертністю та застряганням у процесі сприймання емоцій інших.

У вільному спілкуванні відмічається його нестійкість, труднощі у реалізації всіх структурних компонентів комунікативної діяльності, нестійкість ділової і поза ситуативної 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 і адекватність володіння словником емоцій, гнучкість у сприйманні емоційних станів.

У вільній діяльності діти помірно ініціативні та демонструють комунікативну спрямованість, характеризуються достатньою структурною організацією комунікативної діяльності та сформованістю ділової і поза ситуативної 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 в оволодівають словником емоцій (чи правильно називає), демонструють інертність та стереотипність у перцептивних комунікативних умінях.

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 СПМ — 144 дошкільникам (35,3%).

Загалом діти здатні передбачати наслідки поведінки у конкретній ситуації спілкування, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників спілкування, аналізу їх 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.

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

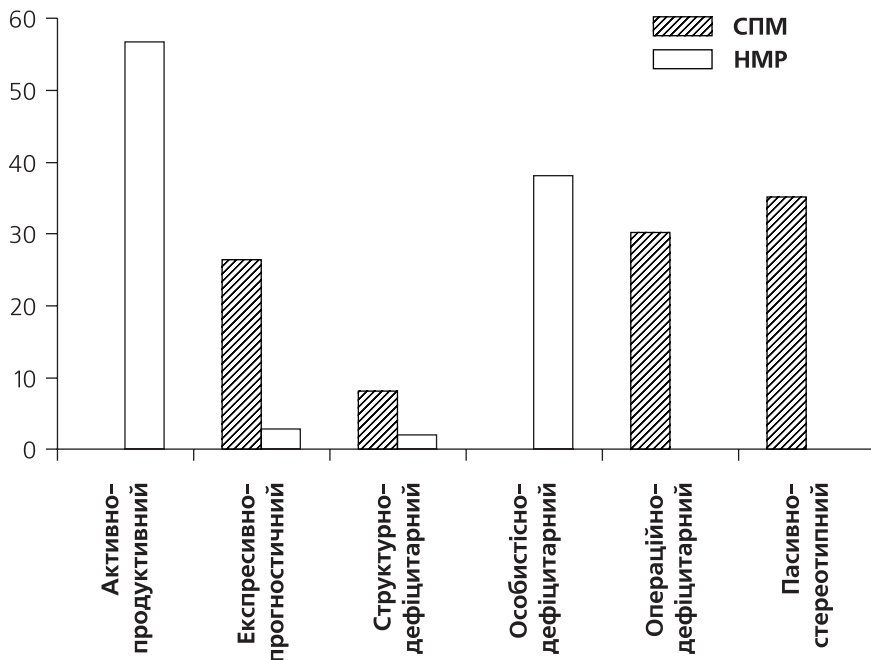
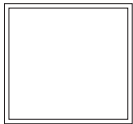


Рис. 4.9. Типологія комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з СПМ та HMP, %

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. 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.



ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукових джерел та результати системного експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення дали підстави для таких висновків.

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 і 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, їх реалізації у комунікативних діях шляхом застосування комунікативних умінь, досягнення продукту — результату взаємодії; різні форми сформованості: від ситуативно- до позаситуативно-особистісної. Результативність комунікативної діяльності забезпечується взаємодією всіх її структурних компонентів.

Безперечним фактом є те, що значною мірою ефективність комунікативної діяльності залежить від стану комунікативних рис особистості індивіда, які визначають його спрямованість на процес спілкування загалом і впливають на задоволення конкретних комунікативних потреб. Сукупність зазначених рис особистості утворює її комунікативний арсенал і створює умови для подальшого розвитку — комунікативний потенціал. Комунікативними рисами визнано відкритість, гуманістичну спрямованість, емпатію, гнучкість, ініціативність, активність, врівноваженість, самостійність й організаторські здібності, комунікабельність і достатню емоційність.

З'ясовано, що дітям старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення властива недостатня комунікативна потреба, затримка у розвитку мотивації до спілкування, домінування ситуативно-ділової її форми, бідність експресивних і недостатня сформованість вербальних комунікативних засобів. Усі зазначені труднощі зумовлюють комунікативну пасивність цих дітей у спілкуванні з однолітками та дорослим. Найбільші труднощі виявлено і досліджено в мовленнєвому спілкуванні цих дітей. Дослідниками встановлено, що низька самооцінка, низький рівень мовленнєвих умінь утруднюють процес комунікації з навколишніми, що позначається на виборі другорядних ігрових ролей, низькому статусі в міжособистісному спілкуванні, загальній пасивності зокрема.

Відповідно до провідних положень дитячої та спеціальної психології, було розроблено методикау всебічної діагностики комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, основні завдання якої були спрямовані на виявлення особливостей сформованості перцептивних, інтерактивних та інформаційно-комунікативних умінь, а також — мовленнєвих, експресивно-мімічних та предметно-дійових (поміж них — кінетичних) комунікативних засобів; на визначення стану комунікативного арсеналу особистості дітей означеної групи; з'ясування особливостей структурної організації, стійкості й послідовності їхньої комунікативної діяльності в цілому; виділення її типів.

Експериментальним шляхом виявлено недостатню сформованість перцептивних, інтерактивних, 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 і свідчить про дефіцитарність всіх 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 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 недостатнє оволодіння комунікативними вміннями, засобами спілкування, а також — специфічний стан розвитку комуні-

кативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

За результатами анкетування батьків дітей досліджуваної групи встановлено домінування у них впевнено-оптимістичного неадекватного ставлення до комунікативних труднощів їхніх дітей. Батьки переважно оцінюють стан комунікативної діяльності як достатній, а поміж труднощів не виділяють комунікативні, що не відповідає дійсності. Порівняння результатів батьківського анкетування та експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей із СПМ дозволило констатувати недооцінювання дорослими ступеня порушень спілкування, їх негативного впливу на особистісний розвиток, міжособистісне спілкування і соціальну ситуацію розвитку дошкільників із СПМ.

З'ясовано, що в структурі комунікативного арсеналу особистості дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку домінують такі риси як: спрямованість на взаємодію з людьми, прагнення до колективної діяльності, конформність, комунікативна стереотипність та ригідність, образливість. Водночас, за результатами експериментального дослідження констатовано недостатній стан таких комунікативних рис особистості як: емпатія, впевненість у собі, організаторські здібності, самостійність і наполегливість.

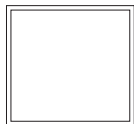
Такий стан сформованості комунікативних якостей особистості зумовлює комунікативні бар'єри та труднощі базового і операційного рівнів, негативно позначається на реалізації усєї структури комунікативної діяльності, в якій найбільші труднощі виявлено на етапах планування та контролю.

Відмічено нестійкість досліджуваної діяльності вцілому, її ситуативність, а її результативність значною мірою залежить від зовнішнього керівництва дорослого чи ровесників.

У відповідності з розробленою типологією комунікативної діяльності провідними типами у старших дошкільників 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 вмій 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. 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.



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.* Формирование 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. Аксарина. — 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 с.
8. *Амбрукайтис И. А.* К вопросу о развитии коммуникативной функции речи у умственно отсталых учащихся / И. А. Амбрукайтис // Материалы 8-й научной сессии по дефектологии. — М., АПН СССР, 1979. — С. 255.
9. *Амирова С. К.* Формирование межличностных отношений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / С. К. Амирова. СПб, 2001. — 15 с.
10. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1960. — 486 с.

11. *Андреева Г. М.* Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева — М. : Аспект Пресс, 2000. — 376 с.
12. *Андрусишина Л.* Особливості довільної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Л. Андрусишина // Дефектологія. — 1999. — № 4. — С. 28–31.
13. *Андрусишина Л.* Психологічні характеристики сформованості операції класифікації у дітей із загальним недорозвиненням мовлення / Л. Андрусишина // Дефектологія. — 2003. — № 4. — С. 37–40.
14. *Анохин П.К.* Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин. — М. : Наука, 1979. — 453 с.
15. *Ануфриев А. Ф.* Как преодолеть трудности в обучении детей / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. — М. : Ось-89, 1999. — 224 с.
16. *Анциферова Л. И.* К теории личности как развивающейся системы / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. — М. — 1981. — С. 3–19.
17. *Ань Н. М.* Развитие эмоционального интеллекта / Н. М. Ань // Ребенок в детском саду. — 2007. — № 5. — С. 80–87.
18. *Аргустиянц Е. С.* Обучение диалогической речи в ситуациях ролевого поведения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. С. Аргустиянц. — М., 1983. — 142 с.
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 недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. / С. В. Артамонова. — М., 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. *Аугене Д. И.* Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д. И. Аугене // Дефектология. — 1987. — № 4. — С. 76–81.
23. *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. — М., 1984. — 104 с.
24. *Ахутина Т. В.* Единицы речевого общения, внутренняя речь и порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина // Психолінгвістическіе исследования речевого мышления. — М. : Наука, 1985. — С. 99–116.
25. *Ахутина Т. В.* Порождение речи : Нейролінгвістическіи анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. — М. : Наука, 1989. — 60 с.

26. *Базисний* компонент мовленнєвої освіти дошкільника / [за ред. О. Л. Кононко] // Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. — К. : Видавничий дім “Слово”, 2001. — С. 5–57.
27. *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.
28. *Бахтин М. М.* Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке / М. М. Бахтин // Общая психолингвистика: хрестоматия. — М. : Лабиринт-МП, 2002. — С. 66–109.
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 нарушениями / С. Л. Белых, И. А. Гришанова // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 4. — С. 14–26.
32. *Белякова Л. И.* Сравнительное психолого-педагогическое 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. *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.
35. *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. : ДОК, 1996. — Т. 1.— С. 57–69.
36. *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.

37. *Богуславская Н.Г.* Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка) / Н. Г. Богуславская, Н. А. Купина. — Екатеринбург : АРГО, 1997. — 192 с.
38. *Богуш А. М.* Дошкільна лінгводидактика / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш [за ред. А. М. Богуш]. — К. : Вища школа, 2007. — 542 с.
39. *Богуш А. М.* Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема : навчально-методичний посібник / А. М. Богуш. — Одеса, 2006. — 176 с.
40. *Богуш А. М.* Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія / А. М. Богуш. — К. : Видавничий дім “Слово”, 2004. — 374 с.
41. *Богуш А. М.* Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. — Х. : Ранок, 2012. — 234 с.
42. *Бодалев А. А.* Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. — Л., 1965. — 216 с.
43. *Бодалев А. А.* Проблемы психологии познания людьми друг друга / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1981. — № 1. — С. 11–22.
44. *Бодалев А. А.* Личность и общение : Избранные труды / А. А. Бодалев. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.
45. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
46. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — М., 1997. — 188 с.
47. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и других / В. В. Бойко. — М. : Информационно-издательский дом “Филинь”, 1996. — 472 с.
48. *Бойков Д. И.* Как развить навыки общения у ребенка. Методические рекомендации по развитию у детей познавательного-личностного отношения в общении / Д. И. Бойков, С. В. Бойкова. — СПб. : Лен. обл. ин-т усов. учит., 1995. — 48 с.
49. *Бойков Д. И.* Общение детей с проблемами в развитии : коммуникативная дифференциация личности / Д. И. Бойков. — СПб. : Каро, 2005. — 288 с.
50. *Боряк О. В.* Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки / О. В. Боряк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : Зб. наукових праць. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. — Вип. 18. — С. 13–17.
51. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. — 1997. — № 5. — С. 3–11.

52. *Бреслав Г. М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.
53. *Брудный А. А.* Понимание и общение / А. А. Брудный. — М., 1989. — С. 64.
54. *Брунер Дж.* Онтогенез речевых актов / Дж. Брунер; пер. с англ., ред. А. М. Шахнаровича // Психолингвистика / [Под ред. А.М. Шахнаровича]. — М. : Наука, 1984. — С. 21–49.
55. *Брушлинский А. В.* Мышление и общение / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. — Самара : Самар. дом печати, 1999. — 128 с.
56. *Буева Л. П.* Человек : деятельность и общение / Л. П. Буева. — М., 1978. — 324 с.
57. *Былкина Н. Д.* Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин // Вопросы психологии. — 2000. — № 5. — С. 38–47.
58. *Валлон А.* Психическое развитие ребёнка / А. Валлон; пер. с фр. Л. И. Анцыреровой / [ред. А. Н. Леонтьев]. — М. : Просвещение, 1967. — 196 с.
59. *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.
60. *Вартамян И. А.* Вопросы функциональной асимметрии мозга / И. А. Вартаян. — М. : Наука, 1988. — 176 с.
61. *Введение* в альтернативную и дополнительную коммуникацию: сборник научных трудов и материалов / сост. Л. В. Калининкова. — Архангельск: Кира, 2009. — 240 с.
62. *Величко Л. Ф.* Методический аспект паралингвистических характеристик устной иноязычной речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ф. Величко. — М., 1982. — 16 с.
63. *Вердебер Р.* Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 320 с.
64. *Верещагин Е. М.* О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Вопросы языкознания. — 1981. — № 1. — С. 36–47.
65. *Винарская Е. Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. — М.: Просвещение, 1987. — 163 с.
66. *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.
67. *Вітюк Н. Р.* Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. Р. Вітюк; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. — Рівне, 2002. — 20 с.

68. *Власенко И. Т.* Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.
69. *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.
70. *Волкова Г. А.* Личностные реакции заикающихся детей 5 лет / Г. А. Волкова // Психологические и речевые нарушения у детей. — Л., 1979. — С. 9–23.
71. *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.
72. *Волковская Т. Н.* Концептуальные основания системы психологической помощи детям с недостатками речи: монография / Т. Н. Волковская. — М. : ГИД, 2012. — 396 с.
73. *Волковская Т. Н.* Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. — М. : Книголюб, 2004. — 104 с.
74. *Волковская Т. Н.* Теоретико-методологические и методические основы логопсихологии : монография / Т. Н. Волковская. — М. : Образование, 2009. — 272 с.
75. *Вольцис К. Я.* О возможных путях оптимизации общения школьников / К. Я. Вольцис / Вопросы педагогики и психологии. — Фрунзе : Мектеп, 1975. — С. 68–75.
76. *Воробьева В. К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. — М. : АСТ : Астрель : Транзит-книга, 2006. — 158 с.
77. *Воронова А. П.* Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией / А. П. Воронова // Дефектология. — 1993. — № 5. — С. 7–51.
78. *Воронова А. П.* Нарушения зрительного гнозиса у детей с речевой патологией / А. П. Воронова // Дефектология. — 1993. — №1. — С. 47–54.
79. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
80. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М. : Смысл [и др.], 2004. — 512 с.
81. *Выготский Л. С.* Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 тт. — М., 1983. — Т. 4. — С. 314–336.
82. *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.
83. *Габдуліна Л. И.* Взаимосвязи направленности педагогов в общении и их ценностно-смысловых отношений / Л. И. Габдуліна // Психологический вестник. — Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1996. — Вып. 1. — Ч.1. — С. 223–229.
84. *Гаврилова Т. П.* Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. — 1975. — № 2. — С. 147–158.
85. *Галигузова Л.Н.* Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. — М. : Просвещение, 1992. — 143 с.
86. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. — М. : Книжный дом Ун-т : Вышш. школа, 2002. — 400 с.
87. *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. — М., 1959. — Т. 1. — С. 441–469.
88. *Гамезо М. В.* Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / М. С. Гамезо. — М. : Педагогическое сообщество, 2001. — 128 с.
89. *Гаркуша Ю. Ф.* Опыт развития произвольного внимания у детей с моторной алалией / Ю. Ф. Гаркуша // Дефектология. — 1983. — № 4. — С. 16–22.
90. *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.
91. *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.
92. *Глистіна И. А.* Особенности эмоционального развития дошкольников с общим недоразвитием речи / И. А. Глистіна // Практическая психология и логопедия. — 2006. — № 5. — С. 30–35.
93. *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.
94. *Глухов В. П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. — М. : АРКТИ, 2004. — 168 с.

95. 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.
96. Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у ребёнка / О. В. Гордеева // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 137–149.
97. Горелов И. Н. Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе / И. Н. Горелов. — Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1974. — 116 с.
98. Горелов И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. — М. : Лабиринт, 2001. — 304 с.
99. Горелов И. Н. Соотношение вербального и невербального в коммуникативной деятельности / И. Н. Горелов // Избранные труды по психолингвистике. — М., 2004. — С. 156–182.
100. Горецька О. В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Горецька / — К., 2009. — 20 с.
101. Горянина В. А. Психология общения / В. А. Горянина — М. : Издательский центр “Академия”, 2002. — 416 с.
102. 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.
103. Грибова О. Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1999. — № 1. — С. 3–12.
104. Грибова О. Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — № 6 — С. 7–16.
105. 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.
106. 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.
107. Гришина Н. В. Я и другие: Общение в трудовом коллективе / Н. В. Гришина. — Л. : Лениздат, 1990. — 174 с.
108. Гуменная Г. С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи / Г. С. Гуменная // Логопато психология : учеб пособие для студентов / [Под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской]. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. — С. 174–195.

109. *Гуткина Н. И.* Личностная рефлексия в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец 19.00.07 "Педагогическая психология" / Н. И. Гуткина. — М., 1983. — 24 с.
110. *Давыдов В. В.* Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1992. — № 1–2. — С. 22–32.
111. *Давыдова Ю. В.* Эмоциональный интеллект : сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19. 00. 01 / Ю. В. Давыдова. М., 2011. — 204 с.
112. *Даниленкова О. Р.* Развитие преднамеренного запоминания у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи / О. Р. Даниленкова // Дефектология. — 2000. — № 6. — С. 59–63.
113. *Деревянко Р. И.* Особенности мотивов общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р. И. Деревянко. — М., 1983. — 27 с.
114. *Детская логопсихология : учеб. пособие/ [под ред. В. И. Селиверстова].* — М. : ВЛАДОС, 2008. — 254 с.
115. *Дзюба О. В.* Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 07 / О. В. Дзюба. — М., 2009. — 201 с.
116. *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.
117. *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.
118. *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.
119. *Долинська Л. В.* Комуникативна саморегуляція майбутнього вчителя: Навчально-методичний посібник / Л. В. Долинська, О. С. Ніколаєнко. — К. : НПУ, 2007. — 88 с.
120. *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.
121. *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 дошколь-

- ника : сборник научных трудов [М. И. Лисина]. — М. : НИИОП АПН СССР, 1974. — С. 114–127.
122. *Елагина М. Г.* Преодоления трудностей в общении / М. Г. Елагина // Дошкольное воспитание. — М., 1985. — № 4. — С. 34–35.
123. *Елагина М. Г.* Общение и речь / М. Г. Елагина. — М., 1985. — 156 с.
124. *Емельянов Ю. И.* Обучение паритетному диалогу : учебное пособие / Ю. И. Емельянов. — Л. : ЛГУ, 1991. — 288 с.
125. *Ермолаева М. В.* Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками / М. В. Ермолаева [2-е изд.]. — М. : Изд-во МПСИ — Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2002. — 176 с.
126. *Жинкин Н. И.* О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Общая психолингвистика: хрестоматия. — М. : Лабиринт-МП, 2000. — С. 46–66.
127. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — С. 159.
128. *Жуков Ю. М.* Диагностика и развитие компетентности в общении : практическое пособие / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяпников. — Киров : ЭННОМ, 1991 — 95 с.
129. *Жукова Н. С.* Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург : АРД ЛТД, 1999. — 320 с.
130. *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.
131. *Зайцева Г. Л.* Психолингвистические аспекты изучения жестового языка / Г. Л. Зайцева, Р. М. Фрумкина // Дефектология. — 1981. — № 1. — С. 14–23.
132. *Залобовская Е. В.* Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности : автореферат дисс. ... канд. психол. наук / Е. В. Залобовская. — М., 1984. — 21 с.
133. *Заорска М.* Коррекция и развитие средств общения у слепых и слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях специальной школы-интерната : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / М. Заорска. — Л., 1991. — 18 с.
134. *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.
135. *Запорожец А. В.* Избранные психологические произведения / А. В. Запорожец, В 2 т. : т. 1. — М. : Педагогика, 1986. — 320 с.
136. *Землянухина Т. М.* Особенности общения и любознательности у воспитанников закрытых детских учреждений в раннем возрасте / Т. М. Зем-

- лянухина, М. И. Лисина // Возрастные особенности психического развития детей. — М., 1982. — С. 72–78.
137. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М., 2001. — 429 с.
138. *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.
139. *Золотнякова А. С.* Роль экспрессии в узнавании ребенком-дошкольником эмоциональных состояний человека / А. С. Золотнякова // Ученые записки. — Л. : Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1964. — Т. 254. — С. 171–199.
140. *Зязюн І. А.* Рефлексія людини в гуманітарній філософії / І. А. Зязюн // Світло. — К., 1998. — № 1. — С. 6–9.
141. *Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 334 с.
142. *Иванова Н. В.* Особенности самооценки младших школьников с общим недоразвитием речи и ее формирование на логопедических занятиях / Н. В. Иванова // Логопед. — 2007. — № 3. — С. 111–120.
143. *Игнатъева С. А.* Особенности социального поведения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / С. А. Игнатъева, О. О. Шацкая // Практическая психология и логопедия. — 2004. — № 2 (9). — С. 51–55.
144. *Игнатъева С. А.* Коммуникативно-речевой и личностный статусы учащихся старших классов с нарушениями речи как субъектов общения / С. А. Игнатъева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2011. — № 2 (18). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-rechevoy-i-lichnostnyy-statusy-uchaschihysyastarshih-klassov-s-narusheniyami-rechi-kak-subektov-obsheniya>.
145. *Изард К.* Эмоции человека / К. Изард; пер. с англ.:/ [под ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой]. — М. : Изд-во МГУ, 1980. — 380 с.
146. *Изотова Б. И.* Эмоциональная сфера ребенка : теория и практика / Б. И. Изотова, Е. В. Никифорова. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
147. *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 576 с.
148. *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.
149. *Исенина Е. И.* Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде : дис. ... докт. психол. наук / Е. И. Исенина. — М., 1987. — 370 с.
150. *Ілляшенко Т. Д.* Чому їм важко вчитися? Методичний посібник, присвячений питанням психолого-педагогічної допомоги молодшим школярам із труднощами у навчанні / Т. Д. Ілляшенко. — К : Поч. школа, 2003. — 128 с.
151. *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.
152. *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.
153. *Калягин В. А.* Когда ребенок плохо говорит : советы психолога / В. А. Калягин. — СПб : Каро, 2005. — 112 с.
154. *Калягин В. А.* Психология лиц с нарушениями речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — СПб. : КАРО, 2007. — 544 с.
155. *Калягин В. А.* Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — СПб : Каро, 2005. — 312 с.
156. *Калягин В. А.* Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — СПб. : КАРО, 2004. — 432 с.
157. *Кан-Калик В. А.* Классификация психологических типов общения / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1987. — № 3. — С. 24–35.
158. *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.
159. *Карасьова К. В.* Розвиток комунікативних функцій дошкільників у процесі творчих ігор : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / К. В. Карасьова. — К., 2008. — 19 с.
160. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — Изд. 2-е. — М.: Айрис-пресс, 2002. — 264 с.

161. *Карпенко Л. А.* Психология общения. Энциклопедический словарь. / Л. А. Карпенко и др. / [Под общ. ред. А. А. Бодалева]. — М. : Учреждение РАО “Психологический институт”, 2011. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.e-reading.club/bookreader.php/1037915/Psihologiya_obscheniya_Enciklopedicheskiy_slovar.html.
162. *Карпов А. В.* Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. — М. : ИП РАН, 2002. — 303 с.
163. *Карпова Н. Л.* Речевое общение и кинотерапия в семейной групповой логопсихотерапии / Н. Л. Карпова, М.М. Данилина // Шк. логопед. — 2009. — № 1. — С. 57–61.
164. *Каше Г. А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи. / Г. А. Каше. — М., 1985. — 207 с.
165. *Кашницкий В. И.* Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. И. Кашницкий. — Кострома, 1995. — 17 с.
166. *Кидрон А. А.* Коммуникативная способность и ее совершенствование : дис. ... канд. психол. наук / А. А. Кидрон. — Л., 1981. — 190 с.
167. *Кириленко В. В.* Психологические условия повышения эффективности информационной функции общения школьников : дис. ... канд. психол. наук / В. В. Кириленко. — К., 1991. — 173 с.
168. *Кириллова Е. В.* Начальные этапы коррекционной работы с безречевыми детьми / Е. В. Кириллова // Логопедия. — 2005. — № 3 (9). — С. 65–75.
169. *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.
170. *Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет* / Н. М. Аксарина, М. Ю. Кистяковская, Н. Ф. Ладыгина, Н. Р. Эйгес / [Под ред. проф. Н. М. Шелованова]. 2-е изд. — М. : Просвещение, 1969. — 181 с.
171. *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.
172. *Клюева Н. В.* Общение. Дети 5–7 лет : учебное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Клюева, Ю. В. Филиппова. — Ярославль, 2001. — 218 с.
173. *Клюева Н. В.* Учим детей общению. Характер, коммуникабельность : популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. — Ярославль : Академия развития, 1997. — 240 с.
174. *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.

175. *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.
176. *Ковылова Е. К.* Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Е. К. Ковылова. — Н. Новгород, 2011. — 264 с.
177. *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.
178. *Коломієць Ю. В.* Формування стилістично диференційованих мовленевих висловлювань у учнів початкових класів з ПМР / Ю. В. Коломієць // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: соціально-педагогічна / М-во освіти і науки України, Кам'янець-Подільський держ. ун-т. — Кам'янець-Подільський : Видавець Мошинський В. С., 2008. — Вип. 8. — С. 199–205.
179. *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.
180. *Коломинский Я. Л.* Психология личностных взаимоотношений в группе сверстников. (Общие и возрастные особенности) : дис. ... докт. психол. наук / Я. Л. Коломинский. — Минск, 1980. — 324 с.
181. *Кольцова М. М.* Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. — М. : Советская Россия, 1973. — 192 с.
182. *Кольшанский Г. В.* Паралингвистика / Г. В. Кольшанский. — М. : Наука, 1974. — 81 с.
183. *Кон И. С.* В поисках себя. Личность и её самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 336 с.
184. *Кондратенко В. О.* Психолого-педагогічні аспекти словарної роботи в школах для дітей з тяжкими вадами мовлення / В.О. Кондратенко // Наукові записки: Зб. наук. пр. Вип. 41. — К. : НПУ, 2001. — С. 52–53.
185. *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. : Айрис-пресс, 2005. — С. 149–190.
186. *Кондратенко Т. Д.* Обучение старших дошкольников / Т. Д. Кондратенко, В. К. Котырло, С. А. Ладывир. — К. : Рад. школа, 1986. — 152 с.

187. *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. — Вип. 27. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. — С. 5–7.
188. *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).
189. *Кононко Е. Л.* Чтобы личность состоялась / Е. Л. Кононко. — К. : Рад. школа, 1991. — 221 с.
190. *Кононко О. Л.* Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : монографія / О. Л. Кононко. — К., 2000. — 336 с.
191. *Конопляста С. Ю.* Агреговані результати загального клінічного скрінінгу психофізичного розвитку дітей із ВНГП / 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, 2009. — № 13. — С. 43–50.
192. *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.
193. *Конопляста С. Ю., Сак Т. В.* Логопсихологія : підручник для студентів ВНЗ / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак. — К., 2010. — 256 с.
194. *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.
195. *Корнев А. Н.* Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб., 2006. — 380 с.
196. *Корнев А. Н.* Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.04 / А. Н. Корнев. — СПб, 2007. — 36 с.
197. *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.
198. *Костомаров В. Г.* Жизнь языка / В. Г. Костомаров. — М. : Педагогика, 1984. — 143 с.

199. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. — М., 1988. — 304 с.
200. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К. : Радянська школа, 1989. — 608 с.
201. *Котырло В. К.* Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло. — К., 1971. — 182 с.
202. *Котырло В. К.* Роль общения в становлении механизмов произвольной регуляции поведения / В. К. Котырло // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. Часть III. Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду общества психологов СССР. — М., 1983. — С. 596–597.
203. *Котырло В. К.* Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников / В. К. Котырло, Т. В. Дуткевич // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 50–59.
204. *Кочарян А. С.* Преодоление эмоционально трудных ситуаций общения, в зависимости от сложности социальной перцепции : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. С. Кочарян. — К., 1986. — 19 с.
205. *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.
206. *Красных В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных. — М. : ИТДГК “Гнозис”, 2001. — 270 с.
207. *Кривовяз И. С.* Психолого-педагогическое изучение детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи / И. С. Кривовяз // Дефектология. — 1995. — № 6. — С. 41–49.
208. *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.
209. *Крижанская Ю. С.* Грамматика общения / Ю. В. Крижанская, В. П. Третьяков. — СПб, 1990. — 178 с.
210. *Крутий К. Л.* Методика проведення індивідуальних занять із мовленневопасивними дітьми дошкільного віку / К. Л. Крутий. — Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС Лтд”, 2003. — 320 с.
211. *Кузнецова Г. В.* Особенности общения умственно отсталых детей младшего дошкольного возраста / Г. В. Кузнецова // Материалы 8-й научной сессии по дефектологии. — М. : АПН СССР, 1979. — С. 316–317.
212. *Кузьменкова Н. Ю.* Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикета : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Н. Ю. Кузьменкова. — Архангельск, 2006. — 197 с.

213. *Кузьмина Н. В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. — 1984. — № 1. — С. 32–41.
214. *Кулачковская С. Е.* Учите малыша общаться с детьми и взрослыми / С. Е. Кулачковская, С. А. Ладивир, Т. А. Пироженко. — К., 1995. — 64 с.
215. *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.
216. *Кулачковская С. Е.* Эмоционально-положительное отношение воспитателя к ребенку как условие эффективности воспитательного воздействия / С. Е. Кулачковская // Психологическая наука и педагогическая практика. — К., 1983. — 236 с.
217. *Куликова О. Л.* Развитие коммуникативных умений дошкольников в условиях музыкально-игровой деятельности / О. Л. Куликова // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 1, т. II. — С. 251–254.
218. *Куницына В. Н.* Трудности межличностного общения : дис. ... докт. психол. наук : / В. Н. Куницына. — СПб., 1991. — 358 с.
219. *Куницына В. Н.* Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения / В. Н. Куницына // Актуальные проблемы психологической теории и практики. — СПб, 1995. — № 2. — С. 69–72.
220. *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.
221. *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.
222. *Лабунская В. А.* Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. — Ростов н/Дону : Феникс, 1986. — 136 с.
223. *Лабунская В. А.* Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Бреус Е. Д. — М., 2001. — 288 с.
224. *Лабунская В. А.* Психология экспрессивного поведения / В. А. Лабунская. — М., 1989. — 64 с.
225. *Лабунская В. А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. — Ростов н/Дону : Феникс, 1999. — 608 с.
226. *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.

227. *Лалаева Р. И.* Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска // Дефектология. — 2000. — № 4. — С. 17–22.
228. *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.
229. *Лауткина С. В.* Особенности вербального ассоциирования у младших школьников с общим недоразвитием речи / С. В. Лауткина // Вестник ВГУ. — 2003. — № 3 (29). — С. 61–66.
230. *Лауткина С. В.* Особенности обобщения у школьников с общим недоразвитием речи / С. В. Лауткина // Психолого-педагогические основы формирования личности на разных этапах онтогенеза: сб. научн. ст. УО “ВГУ им. П.М. Машерова” [под общ. ред. С.Л. Богомаза]. — Витебск, 2002. — С. 120–128.
231. *Лауткина С. В.* Логопсихология: учеб.-метод. пособие / С. В. Лауткина. — Витебск : Изд-во УО “ВГУ им. П. М. Машерова”, 2007. — 173 с.
232. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. — М., 2003. — 193 с.
233. *Левина Р. Е.* Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. — М., 1968. — 201 с.
234. *Левина Р. Е.* Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. — М., 1968. — 213 с.
235. *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.
236. *Левина Р. Е.* О перестройке принципов анализа речевых нарушений у детей / Р. Е. Левина // Спец. shk. — М., 1963. — Вып. 2. — С. 65–73.
237. *Левченко И. Ю.* Психолого-педагогическая диагностика / И. Ю. Левченко. — М. : Издат. центр “Академия”, 2005. — 320 с.
238. *Леонтьев А. А.* Психология общения / А. А. Леонтьев [3-е издание]. — М. : Смысл, 1999. — 365 с.
239. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — М.: 1979. — 95 с.
240. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1975. — 304 с.
241. *Леонтьев Д.А., Ханина И.Б.* К проблеме общения в работах А. А. Леонтьева / Д. А. Леонтьев, И. Б. Ханина // Культурно-историческая психология. — 2011. — № 1. — С. 20–27.
242. *Лепская Н. И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская. — М. : Изд-во МГУ, 1997. — 151 с.

243. *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.
244. *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.
245. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
246. *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.
247. *Логопатопсихология* : учеб. пособие для студентов / [под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской]. — М. : Владос, 2011. — 326 с.
248. *Логопедія* : підручник / [за ред. М. К. Шеремет]. — К. : Видавничий дім “Слово”, 2010. — 672 с.
249. *Ломов Б. Ф.* Категория деятельности и общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. — 1979. — № 8. — С. 34–47.
250. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
251. *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.
252. *Лубовский В. И.* Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6. — С. 15–19.
253. *Лубовский В. И.* Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1978. — 224 с.
254. *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.
255. *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия [2-е изд.]. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1969. — 504 с.
256. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия [2-е изд.]. — М. : Изд-во МГУ, 1998. — 336 с.
257. *Лушпаева Е. В.* Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Социальная психология” / Е. В. Лушпаева. — М., 1989. — 22 с.

258. *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. — М. : Академия, 2000. — С.75–92.
259. *Мазитова Г.Х.* Развитие дифференцированных взаимоотношений с окружающими взрослыми у младенцев: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1977. — 15 с.
260. *Майерс Д.* Социальная психология / Д. Майерс. — СПб : Питер, 2007. — 794 с.
261. *Максименко В. И.* Анализ коммуникативных структур диалога при совместном решении задач : дис. ... канд. психол. наук / В. И. Максименко. — М., 1979, —163 с.
262. *Максименко С. Д.* Генезис существования личности / С. Д. Максименко. — К. : ООО “КММ”, 2006. — 240 с.
263. *Максименко С. Д.* Личностный подход к процессу учения / С. Д. Максименко // Психологія суб'єктної активності особистості : Матеріали Міжнар. наук. конф. “Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості”, 12–14 жовт. 1992 р., Київ. — К., АПН України. Ін-т психології, 1993. — С. 62–64.
264. *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. — 191 с.
265. *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.
266. *Мамайчук И. И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь, 2001. — 219 с.
267. *Манько Н. В.* Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : наук.-метод. посіб. / Н. В. Манько. — К. : КНТ, 2008. — 256 с.
268. *Маркова А. К.* Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. — М. : Педагогика, 1974. — 239 с.
269. *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. наук. праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — № 5. — С. 159–164.

270. *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.
271. *Мартиненко І. В.* Про стан комунікативної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення / І. В. Мартиненко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. — № 22. — С. 153–158.
272. *Мартиненко І. В.* Проблема труднощів у спілкуванні в загальних та спеціальних психологічних дослідженнях / І. В. Мартиненко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. — Вип. IV. — Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. — С. 215–225.
273. *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 спеціальна психологія. Зб. наук. праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. — № 26. — С. 337–343.
274. *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 спеціальна психологія. Зб. наук. праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. — № 27. — С. 114–120.
275. *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 спеціальна психологія. Зб. наук. праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. — № 28. — С. 312–317.
276. *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). Зб. наук. 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.
277. *Мартиненко І. В.* Психолого-педагогічні підходи до діагностики комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // Логопедія. науково-методичний журнал. — Київ, 2015. — № 5. — С. 38–46.
278. *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 спеціальна психологія. Зб. наук. праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. — № 29. — С. 202–207.
279. *Мартиненко І. В.* Труднощі у спілкуванні дітей із системними порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко // *Логопедія*. Науково-методичний журнал. — Київ, 2015. — № 6. — С. 43–51.
280. *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. — Київ, 2015. — № 4. — С. 33–43.
281. *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 1 до вип. 36, том VII (68) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. — К. : Гнозис, 2016. — С. 504–511.
282. *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.
283. *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 : Улагат, 2014. — С. 33–37.
284. *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.
285. *Мартыненко И. В.* Концептуальные основы психологической диагностики коммуникативной деятельности у детей с системными нарушениями речи / И.В. Мартыненко // *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doswiadczenie* — Lodz : Wydawnictwo Naukowe Wyzszej Szkoły Informatyki I Umiejtnosci, 2015. — С. 137–141.

286. *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. 221–231.
287. *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.
288. *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.
289. *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.
290. *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.
291. *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.
292. *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.
293. *Мастюкова Е. М.* Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1981. — № 6. — С. 13–21.
294. *Мастюкова Е. М.* О расстройствах памяти у детей с нарушениями речи / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1972. — № 5. — С. 12–17.
295. *Мастюкова Е. М.* О нарушениях гностических функций у учащихся с тяжелыми расстройствами речи / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1976. — № 1. — С. 13–17.
296. *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.
297. *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.
298. *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.
299. *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.
300. *Минаева В. М.* Психологические особенности эмоционального развития ребенка в дошкольном учреждении : дис. ... канд. психол. наук / В. М. Минаева. — М., 2000. — 185 с.
301. *Миронова С. А.* Речь взрослого как средство развития детей с общим недоразвитием речи / С. А. Миронова // Дефектология. — 1986. — № 4. — С. 64–69.
302. *Молоканов М. В.* Двумерное пространство моделей коммуникативного взаимодействия / М. В. Молоканов // Вопросы психологии. — 1995. — № 5. — С. 45–57.
303. *Морозов В. П.* Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты / В. П. Морозов // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14, № 1. — С. 18–32.
304. *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.
305. *Мухина В. С.* Детская психология / В. С. Мухина. — М. : Просвещение, 1985. — 272 с.
306. *Мухина В. С.* К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психологический журнал. — М., 1980. — Т. I, № 5. — С. 43–53.
307. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. — Л., 1960. — 428 с.
308. *Нгуен М. А.* Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / Нгуен М. А. // Ребёнок в детском саду. — 2008. — № 1. — С. 83–85.

309. *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.
310. *Нгуен М. А.* Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / М. А. Нгуен // Культурно-историческая психология. — 2007. — № 3. — С. 46–52.
311. *Недвецкая Т. М.* Методика исследования социального интеллекта детей дошкольного возраста : модификация и адаптация теста Дж. Гил форда и М. Салливен : пособие / Т. М. Недвецкая // [под. общ. ред. Е. И. Комковой]. — Минск : Зорны Верасок, 2013. — 52 с.
312. *Немов Р. С.* Экспериментальная и педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. — М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1995. — 460 с.
313. *Никашина Н. А.* Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н. А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / [под ред. Р. Е. Левиной]. — М. : Просвещение, 1965. — С. 46–66.
314. *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.
315. *Носенко Э. Л.* Эмоциональное состояние и речь / Э. Л. Носенко. — К., 1981. — 196 с.
316. *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. Рузская, 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.
317. *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.
318. *Обухівська А. Г.* Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.08 "Спеціальна психологія" / А. Г. Обухівська. — К., 1998. — 19 с.
319. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Соціальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Е. Орбан-Лембрик // Кн. 1 : Соціальна психологія особис-

- тості і спілкування [голов. ред. В. М. Куценко; ред. С. М. Каверіна]. — К. : Либідь, 2004 — 573 с.
320. *Орехова О. А.* Особенности развития эмоциональной сферы у детей дошкольного и школьного возраста : дисс. ... канд. психол. наук / О. А. Орехова. — СПб., 2007. — 199 с.
321. *Орешкина М. Ю.* Самооценка и уровень притязаний младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / М.Ю. Орешкина : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. — М., 1999. — 165 с.
322. *Орлова М. А.* Психологические особенности общения как вида деятельности: педагогическое общение / М. А. Орлова // Социосфера. — 2010. — № 1.— С. 41–46.
323. *Орлова О. С.* Коммуникативные нарушения речи и психотерапевтические методы их коррекции / О. С. Орлова // Шк. логопед. — 2009. — № 1. — С. 27–30.
324. *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.
325. *Основы специальной психологии* / [под ред. Л. В. Кузнецовой]. — М. : Академия, 2002. — 480 с.
326. *Основы теории и практики логопедии* / [под ред. Р. Е. Левиной]. — М. : Просвещение, 1968. — 367 с.
327. *Основы теории речевой деятельности* / [под ред. А. А. Леонтьева]. — М. : Наука, 1974. — 368 с.
328. *Павлов И. П.* Полное собрание починений / И. П. Павлов : Т. 6. — М., АПН СССР, 1952. — 453 с.
329. *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.
330. *Павлова О. С.* Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03/ О. С. Павлова. — М., 1998. — 189 с.
331. *Панов Е. Н.* Знаки, символы, языки / Е. Н. Панов. — М. : Знание, 1983. — 247 с.
332. *Панфилова А. П.* Теория и практика общения / А. П. Панфилова. — М. : Академия, 2007. — 288 с.
333. *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. — М. : Мысль, 1971. — 348 с.
334. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. — СПб. : ИГУП, 1999. — 592 с.

335. *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.
336. *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.
337. *Пашукова Т. И.* Мотивирующая функция эмпатии / Т. И. Пашукова // Исследования мотивационной сферы личности. — Новосибирск, 1984. — С. 123–127.
338. *Переслени Л. И.* Нейрофизиологические механизмы нарушений прогностической деятельности у детей с трудностями в обучении / Л. И. Переслени, Л. А. Рожкова // Дефектология. — 1996. — № 5. — С. 15–22.
339. *Переслени Л. И.* Особенности вероятного прогнозирования у детей в норме и патологии / Л. И. Переслени // Вопросы психологии. — 1976. — № 2. — С. 115–122.
340. *Переслени Л. И.* Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и задержкой психического развития / Л. И. Переслени, Т. А. Фотекова // Дефектология. — 1993. — № 5. — С. 3–10.
341. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М., 1989. — 216 с.
342. *Петровский А. В.* Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 15–29.
343. *Петровский А. В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1987. — № 1. — С. 15–26.
344. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже; пер. с фр. В.А. Лукева. — СПб: “Союз”, 1997. — 256 с.
345. *Пироженко Т. А.* Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко : [монография]. — К. : Нора-принт, 2002. — 308 с.
346. *Пироженко Т. О.* Мовленнєве зростання дошкільника / Т. О. Пироженко. — К. : Грайлик, 1999. — 40 с.
347. *Пироженко Т. О.* Мовлення дитини : психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. О. Пироженко. — К. : Главник, 2005. — 112 с.
348. *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.

349. *Покутнева С. А.* Развитие связной речи дошкольников с нарушением зрения: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / С. А. Покутнева. — К., 1988. — 194 с.
350. *Понятийно-терминологический словарь логопеда* / [под ред. В. И. Селиверстова]. — М.: Владос, 1997. — 400 с.
351. *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. — М.: Наука, 1979. — 335 с.
352. *Почепцов Г. Г.* Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. — М.: Ваклер; К.: Рефл-бук, 2001. — 656 с.
353. *Приходько Ю. А.* Формирование положительного эмоционального отношения детей друг к другу в процессе совместной деятельности : дис. ... канд. психол. наук / Ю. А. Приходько. — К., 1980.
354. *Приходько Ю. Ю.* Психологічний словник-довідник : навчальний посібник / Ю. Ю. Приходько, І. В. Юрченко. — Київ : Каравела, 2012. — 328 с.
355. *Прихожан А. М.* Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А. М. Прихожанг. — М, 1977. — 20 с.
356. *Прихожан А. М.* Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан [2-е изд.]. — СПб.: Питер, 2007. — 192 с.
357. *Програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі”* // [наук. ред.. та упоряд. О. Л. Кононко]. — К.: Світоч, 2008. — 430 с.
358. *Проняева С. В.* Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук / С. В. Проняева. — Екатеринбург, 1999. — 231 с.
359. *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.
360. *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.
361. *Проскурняк О. І.* Вплив індивідуально-психологічних особливостей на комунікативну діяльність розумово відсталих школярів [Електронний ресурс] / О. Проскурняк // Особлива дитина: навчання і виховання. — 2014. — № 2. — С. 75–82.
362. *Прусакова О. А.* Генезис понимания эмоций : дис. ... канд. психол. наук / О. А. Прусакова. — М., 2005. — 164 с.
363. *Психология общения : Энциклопедический словарь* / [под общей редакцией А. А. Бодалева]. — М.: Когито-Центр, 2011. — 476 с.

364. *Психолого-педагогическая диагностика* / [под. ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной]. — М. : Академия, 2003. — 320 с.
365. *Развитие общения у дошкольников* / [Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной]. — М., 1974. — 288 с.
366. *Регуш Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего: учебное пособие* / Л. А. Регуш. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 352 с.
367. *Репина Т. Воспитатели и дети, их общение* / Т. Репина, Л. Башлакова // *Дошкольное воспитание*. — 1989. — № 10. — С. 63–65.
368. *Різун В. В. Теорія масової комунікації : підруч. для студ.* / В. В. Різун. — К. : Видавничий центр “Просвіта”, 2008. — 260 с.
369. *Рогов Е. И. Психология общения* / Е. И. Рогов. — Москва : ВЛАДОС, 2001. — 335 с.
370. *Роговин М. С. Структурно-уровневые теории в психологии: методологические основы* / М. С. Роговин. — Ярославль: ЯрГУ, 1977. — 79 с.
371. *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.
372. *Розенберг М. Эффективное общение без принуждения* / М. Розенберг. — М., 1996. — 186 с.
373. *Романенко О. В. Дизонтогенетичні аспекти становлення антиципації у дітей з церебральним паралічем* / О. В. Романенко // *Актуальні питання корекційної освіти*. — 2010. — Вип. 1. — С. 255–264.
374. *Романенко О. В. Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки* / О. В. Романенко // *Проблеми сучасної психології*. — 2013. — Вип. 22. — С. 510–520.
375. *Романенко О. В. Передумови формування просторової антиципації у дітей із церебральним паралічем* / О. В. Романенко // *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. — 2012. — № 9. — С. 161–171.
376. *Рояк А. А. Психологическая характеристика трудностей в отношении со сверстниками у детей дошкольного возраста* : канд. ... дис. пед. наук / А. А. Рояк. — М., 1975. — 175 с.
377. *Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении* / С. Л. Рубинштейн // *Вопросы языкознания*. — 1957. — № 2. — С. 42–48.
378. *Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности* / С. Л. Рубинштейн // *Проблемы общей психологии*. — М., 1973. — С. 21–34.
379. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии* : в 2 тт. / С. Л. Рубинштейн. — Т. II. — М. : Педагогика, 1989. — 328 с.

380. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
381. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Т. 1. — СПб. : Питер, 1999. — 720 с.
382. *Русская А. Г.* Отношение детей дошкольного возраста к разным вариантам общения со взрослыми А. Г. Русская // Развитие общения у дошкольников [под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной]. — М., 1974. — 287 с.
383. *Русская Г. А.* Развитие общения у ребенка со взрослыми и со сверстниками / Г. А. Русская // Дошкольное воспитание. — 1988. — № 2. — С. 47–48.
384. *Русская Г. А.* Развитие речи у детей первых семи лет в общении со взрослыми / Г. А. Русская, М. Г. Елагина, И. Л. Зальсина. — М. : Просвещение, 1988. — С. 61–72.
385. *Русская Л. Н.* Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками / Л. Н. Русская // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 3. — С. 42–45.
386. *Румянцева И. М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. — М., 2004. — 550 с.
387. *Рыскина В. Л., Цейтлин С. Н.* К вопросу оценки коммуникации в раннем возрасте / В. Л. Рыскина, С. Н. Цейтлин // Актуальные проблемы логопатологии: исследование и коррекция. — СПб, 2001. — С. 87–96.
388. *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.
389. *Савва Л. И.* Основы продуктивного общения: метод. пособ. / Л. И. Савва. — Магнитогорск : Изд-во Магнит, лица РАН, 1998. — 40 с.
390. *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.
391. *Савінова Н. В.* Сучасні проблеми і тенденції розвитку логопедії як науки / Н. В. Савінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. — 2014. — Вип. 27. — С. 184–188.
392. *Савінова Н. В.* Теоретико-методологічні засади диференційованої логопедичної корекції : монографія / Н. В. Савінова. — Миколаїв НУК, 2012. — 284 с.
393. *Савицький А. М.* Корекція мовленнєво-рухової діяльності у дошкільників з дитячою афазією : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 — корекційна педагогіка; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. — К., 2009. — 183 с.

394. *Сазонова С. Н.* Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Н. Сазонова. — М. : АКадемия, 2003. — 144 с.
395. *Сак Т. В.* Особлива дитина : від народження до 6 років / Т. В. Сак. — К. : Літера ЛТД, 2008. — 144 с.
396. *Сак Т. В.* Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами / Т. В. Сак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. — 2014. — Вип. 26. — С. 215–219.
397. *Сак Т. В.* Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Т. Сак // Особлива дитина: навчання і виховання. — 2014. — № 4. — С. 18–23.
398. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 288 с.
399. *Самохвалова А. Г.* Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие / А. Г. Самохвалова. — СПб, Речь, 2011. — 432 с.
400. *Самохвалова А. Г.* Рефлексивные трудности ребенка в коммуникативной деятельности / А. Г. Самохвалова // Вестник КГУ имени Н. А. Некрасова. — Кострома, 2012. — Т. 18. — С. 198–200.
401. *Сафонов В. С.* О психологии доверительного общения / В. С. Сафонов // Проблема общения в психологии. — М. : Наука, 1981. — С. 264–272.
402. *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.
403. *Семаго Н. Я.* Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н. Семаго, М. Семаго. — СПб. : Речь, 2005. — 282 с.
404. *Семаго Н. Я.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М. : АРКТИ, 2003. — 208 с.
405. *Семилет Н. В.* Динамика социально-перцептивных характеристик субъекта общения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. — М., 1988. — 17 с.
406. *Семиченко В. А.* Психология общения : Модул. курс (лекции, практ. заняття, задания для самостоят. работы) для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. — 2-е вид. — К. : Магістр-S, 1998. — 152 с.
407. *Семёнов И. Н.* Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности / И. Н. Семенов. — М.; Воронеж, 2000. — 64 с.

408. Семёнов И. Н., Степанов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 31–40.
409. Сенько Т. В. Зависимость положения дошкольников в группе сверстников от форм их личностного поведения / Т. В. Сенько // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 23–28.
410. Сергеева А. В. Психология интегральной идентичности личности: / А. В. Сергеева : [моногр.]. — Одесса : Лерадрук, 2013. — 317 с.
411. Сергеева Г. Ф. К вопросу о восприятии звуков речи детьми с ринолалией и дизартрией / Г.Ф. Сергеева // Дефектология. — 1973. — №3. — С. 21–25.
412. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие : новый взгляд / Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2006. — 464 с.
413. 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.
414. Синьов В. М. Психологія розумово відсталості дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. — К. : Знання, 2008. — 359 с.
415. Січкачук 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. Січкачук ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2011. — 20 с.
416. Славина Л. С. Трудные дети : Избранные психологические труды / [Под ред. В. Э. Чудновского]. — Воронеж : МОДЭК, 2006. — 276 с.
417. Слепович Е. С. Некоторые особенности общения дошкольников с ЗПР / Е. С. Слепович // Генетические проблемы социальной психологии. — Минск : Университетское, 1985. — С. 102–108.
418. Слинько О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинько // Дефектология. — 1992. — № 1. — С. 62–67.
419. Смирнова Е. О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. — 1980. — С. 105–112.
420. Смирнова Е. О. Значение концепции общения М. И. Лисиной для отечественной психологии (к 70-летию со дня рождения М. И. Лисиной) — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP041999/Szc_87.htm.
421. 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.
422. *Смирнова Е. О.* Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 160 с.
423. *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.
424. *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.
425. *Смирнова О. Е.* Формирование представления о себе и о другом в общении дошкольников / О. Е. Смирнова // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. — М., 1987. — 217 с.
426. *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.
427. *Соболева Е. А.* Ринолалия / Е. А. Соболева. — М. : АСТ : Астрель, 2006. — 126 с.
428. *Соботович Е. Ф.* Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции : учебно-методическое / Е. Ф. Соботович. — К. : ИСИО, 1995. — 202 с.
429. *Соботович Е. Ф.* Психолінгвістическа структура речової діяльності і механізми її формування : науч.-метод. пособие / Е. Ф. Соботович. — К. : ІЗНМ, 1997. — 44 с.
430. *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.
431. *Соловьева Л. Г.* Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л. Г. Соловьева // Дефектология. — 2007. — № 4. — С. 37–45.
432. *Соловьева Л. Г.* Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьёва // Дефектология. — 1996. — № 1. — С. 62–66.
433. *Соломоник А.* Философия знаковых систем и язык / А. Соломоник. — Минск, 2002. — 358 с.
434. *Сорокин В. М.* Специальная психология / В. М. Сорокин [под ред. Л. М. Шипицыной]. — СПб. : Речь, 2003. — 216 с.

435. *Сорокина А. И.* Развитие эмоций в общении со взрослыми у детей первого года жизни: Автореф. канд. дис. / А. И. Сорокина. — М., 1987. — 16 с.
436. *Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник* / [за ред. академ. В. І. Бондаря]. — Луганськ : Альма-матер, 2003. — 436 с.
437. *Спирова Л. Ф.* Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова. — М., 1980. — 204 с.
438. *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.
439. *Стеркина Р. Б.* Общение детей в детском саду и семье / Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина, Т. В. Антонова. — М. : Педагогика, 1990. — 152 с.
440. *Субботский Е. В.* Психология отношений партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. — М. : Изд-во Московского университета, 1976. — 142 с.
441. *Тарасун В. В.* Логодидактика : навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. В. Тарасун. — К. : Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. — 356 с.
442. *Тарасун В. В.* Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун : [монографія]. — К.: Правда Ярославичів, 1998. — 224 с.
443. *Терентьева В. И.* Социально-психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи / В. И. Терентьева // Дефектология. — М., 2000. — № 2. — С 74–78.
444. *Терентьева В. И.* Формирование полноценной коммуникативной деятельности у заикающихся школьников 8–10 лет / В. И. Терентьева // Дефектология. — М., 1997. — № 4. — С. 20–24.
445. *Терещук Р. К.* Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников / Р. К. Терещук. — Кишинев : Штиинца, 1989. — 172 с.
446. *Тихомиров О. К.* Психология мышления : учебное пособие / О. К. Тихомиров. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 272 с.
447. *Тихонова Е. С.* Состояние эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. С. Тихонова // Дефектология. — 2008. — № 3. — С. 39–47.
448. *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. — Т. 2. — Вип. 23. — Кам’янець-Подільський : Медобори, 2013. — С. 396–405.

449. *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.
450. *Трауготт Н. Н., Кайданова С. Н.* Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии / Н. Н. Трауготт, С. Н. Кайданова. — Л., 1975. — 122 с.
451. *Трофименко Л. І.* Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. І. Трофименко — К., 2004. — 20 с.
452. *Трошин О. В.* Логопсихология / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 256 с.
453. *Улунова Г. Є.* Психологічна корекція ускладненого спілкування в учнів шкіл-інтернатів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Г. Є. Улунова. — К., 2006. — 20 с.
454. *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.
455. *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.
456. *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.
457. *Усанова О. Н.* Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями речи / О. Н. Усанова // Дефектология. — 1993. — № 2. — С. 3–12.
458. *Усанова О. Н.* Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей : учеб. пособие для студентов / О. Н. Усанова. — М. : МГПИ им. В. И. Ленина. — 1990. — 201 с.
459. *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.
460. *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.
461. *Ушакова Т. Н.* Психологическое содержание речи ребёнка 3-5 лет / Т. Н. Ушакова, З. С. Бартенева // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 56–65.

462. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи / Т. Н. Ушакова. — М. : Мысль, 1979. — 248 с.
463. Ушакова Т. Н. Принципы развития ранней детской речи / Т. Н. Ушакова // Дефектология. — 2004. — № 5. — С. 4–15.
464. Ушакова Т. Н. Психология речи и психолингвистика / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12, № 6. — С. 12–24.
465. Федосеева Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. Г. Федосеева. — М., 1999. — 16 с.
466. Фигеридо Э. Л. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Коррекционная педагогика” / Э. Э. Л. Фигеридо; АПН СССР, НИИ Дефектологии. — М., 1989. — 19 с.
467. Филиппов А. В. Звуковой язык и “язык” жестов / А. В. Филиппов // Лингвистический сборник МОПИ им. Н. К. Крупской. — М.: Изд-во МОГПИ им. Н. К. Крупской, 1975. — Вып. 3. — С. 14–33.
468. Филиппова Ю. В. Общение. Дети 7–10 лет / Ю. В. Филиппова [Художник В. Х. Янаев]. — Ярославль : Академия развития, 2002. — 144 с.
469. Филиппова Ю. В. Общение. Дети от рождения до 5 лет / Ю. В. Филиппова. — Ярославль : Академия развития : Академия Холдинг, 2001. — 176 с.
470. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Педагогика и психология (дошк.)” / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.
471. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. — М., 1999. — 280 с.
472. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 224 с.
473. 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.
474. Фомічова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально- знаковий підхід : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 / Фомічова Людмила Іванівна; Український держ. педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова. — К., 1997. — 509 с.
475. Фопель К. Как научить детей сотрудничать / К. Фопель. Ч. 1. — М., 1998. — 218 с.

476. *Формирование личности дошкольника в различных видах деятельности* : Сб. науч. тр. / [Под ред. Н. С. Старжинской, Е. С. Слепович]. — Минск : НИИП, 1987. — 103 с.
477. *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.
478. *Фотекова Т. А.* Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи / Т.А. Фотекова // Дефектология. — 1994. — № 2. — С. 9–14.
479. *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.
480. *Халилова Л. Б.* Вопросы теории обучения речевой коммуникации учащихся с церебральным параличом / Л. Б. Халилова // Дефектология. — 1990. — № 1. — С. 53–59.
481. *Халилова Л. Б.* Современные тенденции исследования речевой коммуникации учащихся с недоразвитием речи : Сб. науч. тр. ф-та специальной педагогики и психологии МГПУ. — Вып. 1. — М., 2005. — С. 87–94.
482. *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.
483. *Харитоновна Е. А.* Овладение коммуникативными умениями как важное условие социализации детей с нарушениями речи / Е. А. Харитоновна // XIV (61) Региональная научно-практическая конференция преподавателей, научных сотрудников, аспирантов университета: сборник статей / Вит. гос. ун-т; [под. ред. И. М. Прищепы]. — Витебск: УО “ВГУ им. П. М. Машерова”, 2009. — С. 197–201.
484. *Харитоновна Е. А.* Особенности использования вербальных и невербальных средств общения в диалоге дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. А. Харитоновна, 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.
485. *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.
486. *Хохліна О. П.* До проблеми формування діяльності школярів в умовах спеціального освітнього закладу / Хохліна О.П. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету

- імені Івана Огієнка / [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. — Вип. XXIII в трьох частинах, частина 1. — Серія: соціально-педагогічна. — Кам'янець-Подільський : Медобори, 2006, 2013. — С. 379–389.
487. *Хохліна О. П.* Методологічні й теоретичні основи психології: Навчальний посібник / Хохліна Олена Петрівна — К.: НАВС, 2014. — 232 с.
488. *Хохліна О. П.* Діяльність як базова категорія спеціальної психології / О. П. Хохліна // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: Мат-ли Всеукр.наук.-пр.конф. “Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність”, 22 травня 2006 р. в КНУ ім. Т Шевченка. — К. : Либідь, 2006. — С. 132–138.
489. *Хрестоматія з логопедії* / [за ред. Шеремет М. К., Мартиненко І. В., Коноплястої С. Ю]. — К. : КНТ, 2008. — 360 с.
490. *Цветкова Л. С.* Роль зрительного образу в формировании речи у детей с различными формами речевой патологии / Л. С. Цветкова, Т. Н. Пирцхалайшвили // Дефектология. — 1975. — № 5. — С. 11–18.
491. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высших уч. заведений / С. Н. Цейтлин. — М. : Изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
492. *Цимбалюк І. М.* Психологія спілкування : навчальний посібник / І. М. Цимбалюк. 2 вид. — К. : ВД “Професіонал”, 2007. — 467 с.
493. *Цуканова Е. В.* Психологические трудности межличностного общения / Е. В. Цуканова. — К., 1985. — 160 с.
494. *Цукерман Г. А.* Условия развития рефлексии у шестилеток / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1989. — № 2. — С. 39–46.
495. *Чейф У.* Память и вербализация прошлого опыта / У. Чейф // Новое в зарубежной лингвистике. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — Вып. 12. — С. 35–73.
496. *Черанёва Е. К.* Социально-перцептивное предвидение в профессиональной деятельности / Е. К. Черанёва. — Киров : Изд-во ВятГГУ, 2009. — 160 с.
497. *Чередніченко Н. В.* Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів / Н. В. Чередніченко // Логопедія. — 2012. — № 2. — С. 94–102.
498. *Чередніченко Н. В.* Психолінгвістичний підхід до вивчення причин та механізмів виникнення дизорфографії у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку / Н. В. Чередніченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. — 2014. — Вип. 27. — С. 220–225.
499. *Черенкова О. А.* Формирование коммуникативных умений детей 4–5 лет в игровой деятельности : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Черенкова. — Пенза, 2008. — 204 с.
500. *Чеснокова О. Б.* Возрастной подход к исследованию социального ин-

- теллекта у детей / О. Б. Чеснокова // Вопросы психологии. — 2005. — № 6. — С. 35–45.
501. *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.
502. *Чудова Н. В.* Влияние личностных характеристик субъекта на его представления об идеальном партнере / Н. В. Чудова // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14, № 3. — С. 71–80.
503. *Шалюгина Т. А.* Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Т. А. Шалюгина. — Краснодар, 2001. — 143 с.
504. *Шаповал И. А.* Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие / И. А. Шаповал. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 320 с.
505. *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.
506. *Шаповаленко И. В.* Формы и функции подражания в детском возрасте / Л. Ф. Обухова, И. В. Шаповаленко. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. — 112 с.
507. *Шарков Ф. И.* Коммуникология : основы теории коммуникации : Учебник для бакалавров / И. Ф. Шарков. — М. : Дашков и К, 2013. — 592 с.
508. *Шахнарович А. М.* К проблеме психолингвистического анализа детской речи : автореф. дис. ... канд. филолог. наук / А. М. Шахнарович. — М., 1974. — 18 с.
509. *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.
510. *Шаховская С. Н.* Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи / С. Н. Шаховская // Психолингвистика и современная логопедия. — М. : Экономика, 1997. — С. 240–250.
511. *Швалева Н. М.* Мотивы выбора партнера для межличностного общения в группах различного уровня развития / Н. М. Швалева // Социально-психологические проблемы управления коллективами. — М. : Прогресс, 1974. — С. 16–27.
512. *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.

513. *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.
514. *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.
515. *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.
516. *Шипицина Л. М.* Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л. М. Шипицина, Л. С. Волкова // Дефектология. — 1993. — № 4. — С. 8–13.
517. *Шипицина Л. М.* Азбука общения (основы коммуникации) : программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет) / Л. М. Шипицына и др. — СПб. : ЛОИУУ, 1996. — 304 с.
518. *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.
519. *Шипицина Л. М.* Развитие навыков общения лиц у детей / Л. М. Шипицына. — СПб. : ЛОИУУ, 2004. — 335 с.
520. *Шишкова М. И.* Пути развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников / М. И. Шишкова // Дефектология. — 1999. — № 6. — С. 14–17.
521. *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.
522. *Школьников 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. Школьников. — М., 1993. — 16 с.
523. *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.
524. *Щербакова Т. Н.* Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя : дис. ... канд. психологических наук : 19.00.07. — Ростов-на-Дону, 1994. — 193 с.

525. *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.
526. *Щетинина А. М.* Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека : автореф. дис. ... канд. пед. наук психол. наук / А. М. Щетинина. — Л., 1984 — 16 с.
527. *Щетинина А. М.* Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека / А. М. Щетинина // Вопросы психологии. — 1984. — № 3. — С. 61–66.
528. *Эльконин Д. Б.* Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М. : Академия, 1960, 2004. — 384 с.
529. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. — М. : Наука. — 1978. — 391 с.
530. *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.
531. *Якиманская И. С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С.13—21.
532. *Якобсон П. М.* Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон. — М. : Знание, 1973. — 32 с.
533. *Якубинский Л. П.* Избранные работы : Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. — М., 1986. — С. 17–58.
534. *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.
535. *Янчева С. В.* Особенности речевой коммуникации детей-сирот дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью / С. В. Янчева // Известия ВГПУ. — Волгоград, 2010. — № 4. — С. 128–131.
536. *Ястребова А. В.* Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова. — М. : АРКТИ, 1996. — 201 с.
537. *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.
538. *Archibald L.* Short-term and working memory in specific language impairment / L. Archibald, S. E. Gathercole // International Journal of language and Communication Disorders. — 2006. — V. 41. — P. 675–693. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.1080/13682820500442602>.
539. *Baird G.* Assessment and investigation of children with developmental

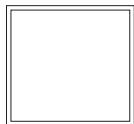
- language disorder / G. Baird // *Understanding Developmental Language Disorders*. — Hove and New York : Psychology Press, 2006. — P. 1–22.
540. *Banai K.* Communication Disorders: Auditory Processing Disorders / K. Banai, R. Yifat // In JH Stone, M Blouin *International Encyclopedia of Rehabilitation*. — Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (CIRRIE), 2010.
541. *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.
542. *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.
543. *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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1080/13682820400027750>.
544. *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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : ([http:// dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01493.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01493.x)).
545. *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.
546. *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.
547. *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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http:// dx.doi.org/10.1111/j.1601-183X.2007.00360.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.1601-183X.2007.00360.x).
548. *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. — P. 1295–1310.
549. *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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http:// dx.doi.org/10.1002/9781444300895](http://dx.doi.org/10.1002/9781444300895).

550. *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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x>.
551. *Berlo D. K.* The process of communication / D. K. Berlo. — New York : Holt, Rinehart & Winston, 1960. — 104 p.
552. *Bowlby J.* Attachment and loss / J. Bowlby. — V. 1: Attachment. — N. Y.: Basic, 1969. — 234 p.
553. *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.
554. *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.
555. *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.
556. *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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x>.
557. *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.
558. *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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01858.x>.
559. *Coplan G.* Normal speech language development / G. Coplan // *Pediatrics in Review*. — 1995. — № 3. — P. 91–100.
560. *Crichton S.* Understanding, identifying and supporting speech, language and communication needs in children / S. Crichton // *Community Pract.* — 2013. — V. 2. — P. 35–46.
561. *Crossley R.* Speechless Facilitating Communication for People Without Voices / R. Crossley. — Dutton, 1997 — 309 p.
562. *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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388%282003/044%29>.

563. *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.
564. *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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>.
565. *Ekman P.* Unmasking the face. Englewood Cliffs / P. Ekman, W. V. Friesen. — NJ : Prentice- Hall, 1975. — 281 p.
566. *Ekman P.* Universale and cultural differences in facial expression of emotion / P. Ekman // *Nebraska symposium of Motivation*. — 1971. — Vol. 19. — P. 78–93.
567. *Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.-L.* (1999). Perspectives on Activity Theory. — Cambridge University Press.
568. *Erikson E. H.* Identity, Youth and Crisis / E. H. Erikson. — New York : W. W. Norton and Co., 1968. — P. 226–341.
569. *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.
570. *Fisher S. E.* Tangled webs: tracing the connections between genes and cognition / S. E. Fisher // *Cognition*. — 2006. — № 101. — P. 270–297.
571. *Harris P. L.* Children’s understanding of the link between situation and emotion / P. L. Harris // *Exp. Child Psychol.* — 1983. — № 36. — P. 1–20.
572. *Hoff E.* Socioeconomic status and cultural influences on language / E. Hoff, C. Tian // *Journal of Communication Disorders*. — 2005. — V. 38. — P. 271–278. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2005.02.003>.
573. *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.
574. *Karwowski W.* A Systemic-Structural Theory of Activity: Applications to Human Performance and Work Design / W. Karwowski, G. Bedny. — CRC Press, 2006. — 153 p.
575. *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 : Institute for Religious and Social Studies, 1948. — P. 37–51
576. *Leonard L. B.* Children with Specific Language Impairment / L. B. Leonard. — Cambridge, MA : MIT Press, 1998. — 335 p.
577. *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.

578. *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.
579. *Lloyd L. L.* Augmentative and alternative communication research issues and needs / L. L. Lloyd, L. J. S. Koehler, S. Tetzchner // Proceedings of the Research Symposium. International Society for Augmentative and Alternative Communication. — 2014. — 168 p.
580. *Martynenko I. V.* Studies on communication of the children with system speech disorders in the former Soviet Union states / I. V. Martynenko // European humanities studies : state and society / Europejskie studia humanistyczne : Państwo i Społeczeństwo”. — 2015. — Issue No. 1. — P. 97–112.
581. *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. 248–264.
582. *Norbury C. F.* . Developmental Language Disorders : Overview. Chapter 16 / C. F. Norbury // The SAGE Handbook of Developmental Disorders. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.4135/9781446201107.n17>.
583. *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. M. Bishop // International Journal of Language and Communication Disorders. — 2002. — V. 37. — P. 227–251. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http:// dx.doi.org/10.1080/13682820210136269](http://dx.doi.org/10.1080/13682820210136269).
584. *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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1080/136820310000108133>.
585. *Panhoca C. B. F.* De Freitas Language development in the group: a speech pathology perspective / C. B. F. Panhoca, A. P. Lacrda. // XXIVth World Congress of the international Association of Logopedics and Pyoniatics. — Amsterdam, 1998. — 465 p.
586. *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. — P. 834–847.
587. *Paradis M. R.* The other side of language: pragmatic competence / M. R. Paradis // Neurolinguistics. — 1998. — № 11. — P. 1–10.
588. *Parisse C.* SLI as systemic developmental disorders / C. Parisse, C. Mailart // Journal of Neurolinguistics. — 2009. — V. 22. — P. 109–122.

589. *Paul R.* Language Disorders from Infancy through Adolescence / R. Paul [3rd edn.]. — St. Louis, MO : Mosby, 2007. — 784 p.
590. *Poldrack R. A.* How do memory systems interact? Evidence from human classification learning. / R. A. Poldrack, P. Rodriguez // *Neurobiology of Learning and Memory*. — 2004. — V. 82. — P. 324–332.
591. *Psychology* [eds. G. E. Swanson, T. M. Newcomb, and E. L. Hartley]. — New York: Henry Holt, 1952. — 415 p.
592. *Rapin I.* Developmental language disorders : nosological considerations / I. Rapin, D. Allen // *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. — New York : Academic Press, 1983. — 402 p.
593. *Rapin I.* Preschool Children with Inadequate Communication. Developmental language disorder, autism, low IQ / I. Rapin. — London, 1996. — 214 p.
594. *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.
595. *Schramm W.* Wrote Many Works On Communications” / W. Schramm. — New York, 1988. — P. 4.
596. *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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http:// dx.doi.org/10.1080/13682820500224091](http://dx.doi.org/10.1080/13682820500224091).
597. *Tarkowski Z.* Semantic Development of the Utterance of the Stutterers at the Preschool Age / Z. Tarkowski // *J. of Fluency Disorders*. — 1994. — V. 19. — № 3. — P. 21–29.
598. *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.
599. *Tetzchner S.* The semiotics of aided language development / S. Tetzchner // *Cognitive development*. — 2015. — № 36. — P. 180–190.
600. *Weaver W., Shannon C. E.* The Mathematical Theory of Communication / W. Weaver, C. E. Shannon. — University of Illinois Press, 1963. — 125 p.
601. *Ullman M. T.* Specific language impairment is not specific to language : the procedural deficit hypothesis’. / M. T. Ullman, E. T. Pierpont // *Cortex*. — 2005. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http:// dx.doi.org/10.1016/S0010-9452%2808%2970276-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0010-9452%2808%2970276-4).
602. *Yoorhuis-Drouner S.* H Language disorders in children; how to differentiate between specific and nonspecific language disorders / S. H. Yoorhuis-Drouner // XXIVth World Congress of the international Association of Logopedics and Pyoniatrics. (Amsterdam, the Netherlands). — 1998. — 465 p.



ДОДАТКИ

Додаток А

ТЕКСТ АНКЕТИ ДЛЯ БАТЬКІВ "ЯК СПІЛКУЄТЬСЯ ВАША ДИТИНА"

1. Чи добре ви розумієте свою дитину?
2. Чи знаєте ви її друзів? Назвіть деяких з них.
3. Чи є у вас з вашою дитиною спільні заняття і захоплення? Назвіть їх.
4. Чи обговорюєте ви з нею/ним прочитані книги, переглянуті кінофільми або мультфільми? Перерахуйте кілька з них, назвіть зміст їх обговорення.
5. Чи можете ви назвати тему розмови, до якої найчастіше звертається ваша дитина? Назвіть ці теми. Чому саме на них вона зупиняє свій вибір?
6. Чи говорить з вами дитина "по душам", радиться?
7. Які у неї/нього виникають проблеми?
8. Бере участь вона/він разом з вами в домашніх справах? Назвіть, в яких?
9. Чи є в дитини якісь страхи, капризи (наприклад, через їжу або сон)? Часто вона/він змушує вас виходити з себе?
10. Чи завжди потрібно доглядати за нею/ним?
11. Чи добре поводиться ваша дитина з однолітками, які проблеми виникають у неї/нього в спілкуванні?
12. Як ви допомагаєте їй/йому у вирішенні цих проблем?
13. Чи Часто ваша дитина фантазує? Опишіть теми її/його фантазій.
14. Який вираз обличчя у неї/нього частіше буває?
15. Ваша дитина частіше сміється чи плаче? Її/його легше розсмішити чи засмутити?
16. Хто в родині проводить з нею/ним більше часу?

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, задирилість				
6	Сором'язливість				
7	Невпевненість у собі				
8	Образливість				
9	Плаксивість				
10	Прагнення до самоти				

**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? Назвіть ці теми. Чому саме на них вона зупиняє свій вибір?	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 (наприклад, через їжу або сон)? Часто вона/він змушує вас виходити з себе?	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? Назвіть їх.	–	–	22	7,9	256	92,1	–	–

Запитання анкети	Так. Відповідь без прикладу		Так. Приклад лише один		Так. Наводить приклади		Немає відповіді	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Чи обговорюєте ви з нею/ним прочитані книги, переглянуті кінофільми або мультфільми? Перерахуйте кілька з них, назвіть зміст їх обговорення.	13	4,7	28	10,1	237	85,2	–	–
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

**Аналіз відповідей на питання
“Як ви допомагаєте їй/йому
у вирішенні цих проблем?”**

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

**Аналіз відповідей на питання
“Який вираз обличчя
у неї/нього частіше буває?”**

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

**Аналіз відповідей на питання
“Ваша дитина частіше сміється чи плаче?”**

Варіанти відповідей	абс	%
Сміється	223	80,2
Різний	55	19,8

**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?	

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.

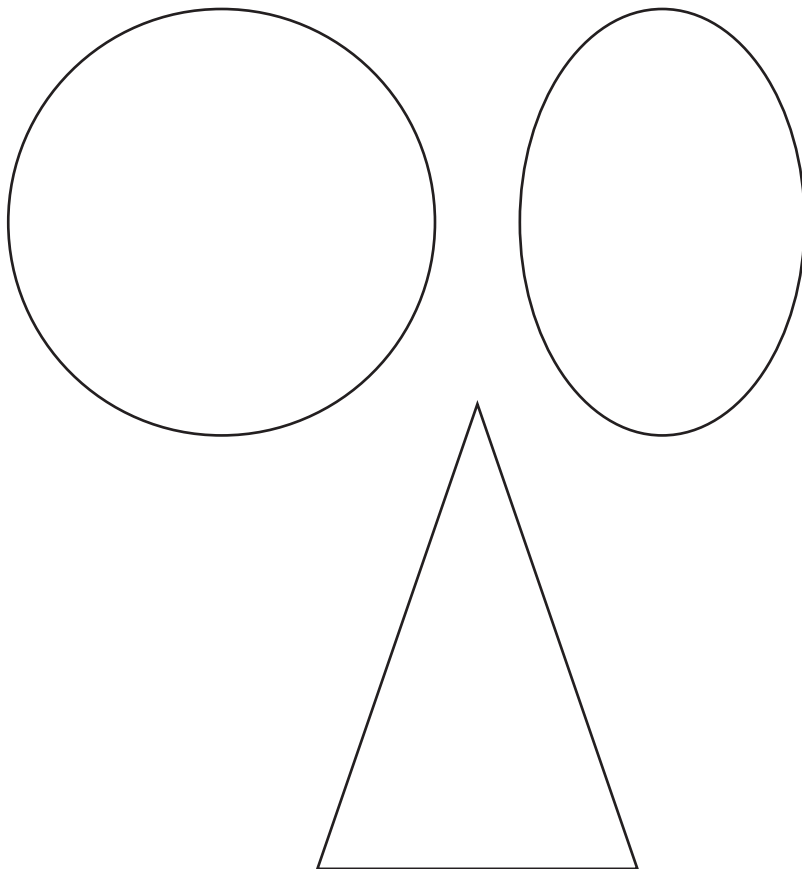
9. Мама привела Даринку в дитячий садочок. Дівчинка:

- 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.

**ЗРАЗКИ ФІГУР
ДЛЯ ДОМАЛЬОВУВАННЯ В МЕТОДИЦІ
"ДОМАЛЬОВУВАННЯ:
СВІТ РЕЧЕЙ – СВІТ ЛЮДЕЙ – СВІТ ЕМОЦІЙ"**



**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

**ТЕКСТ АНКЕТИ
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.

11. Чи образлива ваша дитина:

- А) дуже образлива;
- Б) іноді образлива;
- В) не образлива.

12. Чи завжди дитина каже правду:

- А) завжди;
- Б) іноді каже, іноді ні;
- В) частіше обманює і каже неправду.

13. Чи завжди ваша дитина поводить себе ввічливо:

- А) завжди;
- Б) іноді;
- В) майже завжди не поводить себе ввічливо.

14. Чи завжди ваша дитина слухняна:

- А) завжди;
- Б) іноді слухняна, іноді ні;
- В) майже ніколи не буває слухняною.

15. Чи самостійна ваша дитина:

- А) цілком самостійна, охоче робить все сама;
- Б) іноді самостійна, іноді ні;
- В) майже ніколи не буває самостійною.

16. 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.

17. 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.

18. Чи впевнена ваша дитина в собі:

- А) цілком впевнена;
- Б) іноді впевнена, іноді ні;
- В) невпевнена.

**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

**РЕЗУЛЬТАТИ СПОСТЕРЕЖЕННЯ
ЗА КОМУНІКАТИВНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З НМР**

Критерії	Відповіді					
	Ніколи		Інколи		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 діте	–	–	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 дорослими	–	–	201	72,3	77	27,7
Емоційно поводить себе у спілкуванні з дітьми	–	–	113	40,7	165	59,3

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	–	–

**АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДІАГНОСТИКИ
МОНОЛОГІЧНИХ КОМУНІКАТИВНИХ УМІВ
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	–	–

**ФАКТОРИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ
КОМУНІКАТИВНИХ ОСОБИСТІСНИХ РИС ДІТЕЙ
ІЗ СПМ**

Фактор	Властивості	Факторні навантаження	Доля дисперсії
Фактор 1	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	

**ФАКТОРИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ
КОМУНІКАТИВНИХ ОСОБИСТІСНИХ РИС ДІТЕЙ
ІЗ НМР**

Фактор	Властивості	Факторні навантаження	Доля дисперсії
Фактор 1	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	

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

**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

**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

**ЧАСТОТНИЙ АНАЛІЗ
ОСОБИСТІСНИХ ПРОФІЛІВ ДІТЕЙ ІЗ НМР ЗА ШКАЛОЮ
"ІНДИВІДУАЛІЗМ – СПІВРОБІТНИЦТВО"**

Властивість	2-3		4-5		6-7		8		9-10		Властивість
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
Індивідуалізм	–	–	49	17,7	101	36,3	76	27,3	52	18,7	Співробітництво

**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

**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

Наукове видання

І. В. Мартиненко

**ОСОБЛИВОСТІ
КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЯ**

Підписано до друку 10.08.2016 р. Формат 60×84/16. Папір офсетний.

Друк офсетний. Ум. друк. арк. 17,9. Тираж 300 прим. Зам. ІМ-1-16.

Комп'ютерна верстка та друк ТОВ "ДА":

03022, Київ, вул. Васильківська, 45.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців серія ДК № 1149 від 12.12.2002 р.