

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»**

Кафедра психології

«До захисту допущено»

Завідувач кафедри _____
(підпис)

(наукове звання, науковий ступінь, прізвище та ініціали)

« ____ » _____ 202 ____ р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти
на тему: «Реалізація психологом системи освіти розвивальної
функції»

Виконала:

студентка групи ТУод-8-24-М1ПС(2,0здс)
(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 Психологія

(код і найменування спеціальності)

Гімн Марина Юрївна

(ПІБ студента)

(підпис студента)

Керівник: канд. психол. наук, доцент,

доцент кафедри

Прокоф'єва-Акопова Світлана

Александрівна

(підпис наукового керівника)

2026 р.

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»

Кафедра психології

Рівень вищої освіти: другий (магістерський) рівень

Спеціальності: 053 Психологія

Освітньої програми: «Психологія»

«Затверджую»

Завідувач кафедри _____
(підпис)

_____ (вчене звання, науковий ступінь, ПІБ)

«_____» _____ 2026р.

Завдання

на кваліфікаційну роботу студента

Гімн Марини Юрївни

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема кваліфікаційної роботи Реалізація психологом системи освіти розвивальної функції

Керівник кваліфікаційної роботи: канд. психол. наук, доцент, доцент кафедри
Прокоф'єва-Акопова Світлана Александрівна

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи на попередній захист: Травень 2026р.

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (рекомендовані науковим керівником та відповідним методичним забезпеченням /окремі аспекти роботи, обсяги роботи
Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (80 найменувань). Загальний обсяг роботи – 99 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 88 сторінок.

4. Необхідний графічний та аналітичний матеріал за темою дослідження: .
Кваліфікаційна робота містить 2 рисунки

5. Календарний план виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи	Строки виконання		Примітка
		Планові	Фактичні	
1	2	3	4	5
1.	Збір та опрацювання наукових джерел	Листопад 2025	Листопад 2025	
2.	Написання вступу	Грудень 2025	Грудень 2025	
3.	Розділ 1. Роль психолога у розвитку комунікативної діяльності особистості	Грудень 2025	Грудень 2025	
4.	Розділ 2. Методичне підґрунття реалізації психологом розвивальної функції	Січень 2026	Січень 2026	
5.	Розділ 3. Емпіричне дослідження особливостей розвивальної функції психолога закладу спеціальної дошкільної освіти	Березень 2026	Березень 2026	

1	2	3	4	5
6.	Висновки	Квітень 2026	Квітень 2026	
7.	Оформлення списку використаних джерел	Квітень 2026	Квітень 2026	
8.	Подання роботи на перевірку керівнику	Квітень 2026	Квітень 2026	
9.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	Травень 2026	Травень 2026	

АНОТАЦІЯ

Гімп М.Ю. «Реалізація психологом системи освіти розвивальної функції» – Рукопис.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» –ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом». Київ, 2026.

Актуальність дослідження реалізації психологом системи освіти розвивальної функції на прикладі формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення зумовлена сучасними тенденціями розвитку освіти, орієнтованої на особистісний розвиток дитини, забезпечення її успішної соціалізації та інтеграції в освітній простір.

Мета – провести дослідження особливостей розвивальної функції психолога в роботі з дітьми із системними порушеннями мовлення.

У роботі були використані наступні **методи дослідження**: метод теоретичного аналізу наукових джерел, анкетування, психолого-діагностичного обстеження, математичної обробки результатів дослідження

Ключові слова: *особистість дитини дошкільного віку, розвивальна функція психолога, системне порушення мовлення, нормотиповий розвиток.*

ANNOTATION

Gimp M.Yu. "Implementation of the educational system of developmental function by a psychologist" – It's Manuscript.

Diploma's work in obtaining the educational qualification of " bachelor's " PJSC «Institution of higher education «Interregional Academy of Personnel Management», 2026.

The relevance of the study of the implementation of the developmental function of the educational system by a psychologist on the example of the formation of communicative activity of children of senior preschool age with systemic speech disorders is due to modern trends in the development of education focused on the personal development of the child, ensuring its successful socialization and integration into the educational space.

The purpose is to conduct a study of the features of the developmental function of a psychologist in working with children with systemic speech disorders.

The following research **methods** were used in the work: the method of theoretical analysis of scientific sources, questionnaires, psychological and diagnostic examination, mathematical processing of research results

Keywords: *personality of a preschool child, developmental function of a psychologist, systemic speech disorder, normotypical development.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1	
РОЛЬ ПСИХОЛОГА У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	14
1.1. Комунікативна діяльність як предмет досліджень у психолого-педагогічній науці	14
1.2. Стан розробленості проблеми розвитку комунікативних засобів у психології	23
1.3. Представленість проблеми комунікативного розвитку дітей із системними порушеннями мовлення у медико-психолого-педагогічних дослідженнях.....	36
Висновки до першого розділу	46
РОЗДІЛ 2	
МЕТОДИЧНЕ ПІДГРУНТЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГОМ РОЗВИВАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ	49
2.1 Принципи та методи розвивальної роботи психолога	49
2.2. Розвивально-діагностичні методики в роботі психолога з дітьми старшого дошкільного віку	54
Висновки до другого розділу	63
РОЗДІЛ 3	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИВАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	65
3.1. Результати діагностики особливостей комунікативної поведінки дітей старшого дошкільного віку	65
3.2. Методичні рекомендації з розвитку комунікативної поведінки дітей старшого дошкільного віку з системним недорозвиненням мовлення	80
Висновки до третього розділу	85
ВИСНОВКИ	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	91

ВСТУП

Актуальність дослідження реалізації психологом системи освіти розвивальної функції на прикладі формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення зумовлена сучасними тенденціями розвитку освіти, орієнтованої на особистісний розвиток дитини, забезпечення її успішної соціалізації та інтеграції в освітній простір. У контексті реформування дошкільної та спеціальної освіти особливого значення набуває проблема створення психолого-педагогічних умов для гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із системними порушеннями мовлення, кількість яких останніми роками неухильно зростає.

Старший дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення комунікативної діяльності, розвитку мовлення, формування міжособистісної взаємодії та засвоєння соціальних норм. Саме в цей період закладаються основи особистісного розвитку, пізнавальної активності, емоційно-вольової сфери та готовності до шкільного навчання. Водночас системні порушення мовлення значно ускладнюють процес комунікації дитини з однолітками та дорослими, негативно впливають на розвиток пізнавальних процесів, емоційної стабільності, самооцінки та соціальної адаптації. Унаслідок цього у дітей можуть виникати труднощі у встановленні контактів, обмеження соціальної активності, прояви тривожності, невпевненості та комунікативної пасивності.

Особливої значущості проблема набуває в умовах реалізації інклюзивної освіти, де комунікативна компетентність є необхідною умовою успішної взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Формування комунікативної діяльності у дітей із системними порушеннями мовлення потребує комплексного психологічного супроводу, спрямованого не лише на подолання мовленнєвих труднощів, а й на розвиток особистісних ресурсів, соціальної активності, здатності до взаєморозуміння та співпраці. У цьому аспекті

важлива роль належить психологу системи освіти, який забезпечує реалізацію розвивальної функції освітнього процесу через створення спеціальних умов для розвитку комунікативних умінь, емоційної чутливості, рефлексії та навичок соціальної взаємодії (Ю. Конопляста, Р. Є. Левіна, Н. В. Манько, О. Г. Приходько, D. Bishop, G. Conti-Ramsden, M. Joannis).

Науковий інтерес до проблеми комунікативної діяльності дітей із мовленнєвими порушеннями пояснюється також необхідністю уточнення психологічних механізмів її формування. Дослідження свідчать, що у дітей із системними порушеннями мовлення спостерігаються специфічні труднощі на змістовому, операційному та рефлексивному рівнях комунікації, що проявляється у недостатньому розвитку мовленнєвих засобів, складностях сприймання соціальної інформації, порушенні прогнозування комунікативних ситуацій та недостатній сформованості навичок самоконтролю у спілкуванні.

Це зумовлює потребу в розробці та впровадженні ефективних психокорекційних і розвивальних програм, орієнтованих на комплексний розвиток комунікативної сфери дошкільників.

Актуальність дослідження посилюється також необхідністю переосмислення ролі психолога в сучасній системі освіти. Сьогодні діяльність психолога виходить за межі діагностичної та консультативної роботи і передбачає активну участь у створенні розвивального освітнього середовища, яке забезпечує максимальне розкриття потенціалу кожної дитини. Реалізація психологом розвивальної функції освіти спрямована на підтримку психічного здоров'я дитини, стимулювання її пізнавальної та соціальної активності, розвиток здатності до ефективної комунікації та самореалізації.

Крім того, проблема формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення має важливе соціальне значення, оскільки рівень сформованості комунікативних умінь значною мірою визначає успішність подальшого навчання, адаптацію до шкільного середовища та можливості повноцінної інтеграції дитини у суспільство. Недостатній розвиток комунікативної сфери у дошкільному віці може призводити до вторинних

особистісних труднощів, ускладнювати процес соціалізації та знижувати якість подальшого освітнього маршруту дитини.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена суперечністю між зростаючою потребою суспільства у забезпеченні ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей із системними порушеннями мовлення та недостатньою розробленістю психологічних засад реалізації розвивальної функції освіти у процесі формування їхньої комунікативної діяльності. Це визначає необхідність подальшого наукового пошуку шляхів удосконалення діяльності психолога системи освіти щодо розвитку комунікативного потенціалу дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Мета дослідження: провести дослідження особливостей розвивальної функції психолога в роботі з дітьми із системними порушеннями мовлення.

Для досягнення поставленої мети в процесі дослідження ставилися такі основні **завдання:**

1. Провести аналіз наукової літератури з проблем мовленнєвого розвитку особистості та діяльності психолога з розвитку мовлення дітей дошкільного віку .
2. Укласти комплекс методик, універсальний для дітей з нормотиповим розвитком мовлення та системними порушеннями.
3. Провести емпіричне дослідження
4. Укласти методичні рекомендації з розвитку комунікативної поведінки дітей старшого дошкільного віку з системним недорозвиненням мовлення

Об'єкт дослідження- розвивальна функція психолога

Предмет дослідження - реалізації психологом системи освіти розвивальної функції на прикладі формування комунікативної діяльності дітей

Методи дослідження: метод теоретичного аналізу наукових джерел, метод психолого-діагностичного обстеження, анкетування, методи математичної обробки результатів дослідження.

В емпіричному дослідженні було застосовано були використані такі методики: проєктивні техніки «Будинок – дерево – людина» (БДЛ) та «Домальовування: світ речей –людей – світ емоцій» М. А. Нгуєн, методика «Особистісний профіль дитини» та «Анкета оцінювання комунікативних якостей особистості дитини» І.В. Мартиненко.

Теоретичне значення дослідження реалізації психологом системи освіти розвивальної функції на прикладі формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення полягає у поглибленні та розширенні наукових уявлень про психологічні механізми розвитку особистості дитини в умовах порушеного мовленнєвого розвитку, а також у подальшому вдосконаленні теоретико-методологічних засад діяльності психолога в системі дошкільної та спеціальної освіти.

Насамперед дослідження сприяє уточненню сутності розвивальної функції психолога в освітньому середовищі. У сучасній психологічній науці діяльність практичного психолога дедалі більше розглядається не лише як система психодіагностичної чи консультативної допомоги, а як цілісний процес створення умов для гармонійного психічного, емоційного, соціального та комунікативного розвитку дитини. У цьому контексті теоретичного осмислення набуває проблема забезпечення психологічного супроводу дітей із системними порушеннями мовлення, що дозволяє конкретизувати зміст, напрями та механізми реалізації розвивальної функції психолога в умовах сучасної освіти.

Важливим теоретичним аспектом дослідження є поглиблення наукових знань про закономірності формування комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Отримані результати можуть сприяти розширенню уявлень про взаємозв'язок мовленнєвого розвитку, комунікативної активності, емоційно-вольової сфери та соціальної адаптації дитини. Це дозволяє розглядати комунікативну діяльність не лише як мовленнєву взаємодію, а як складне інтегративне

утворення, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти.

Теоретичне значення дослідження також полягає у конкретизації психологічних особливостей дітей із системними порушеннями мовлення у старшому дошкільному віці. Дослідження розширює наукові уявлення про специфіку розвитку міжособистісної взаємодії, труднощі соціальної комунікації, особливості формування самооцінки, емоційного реагування та поведінкових стратегій у цієї категорії дітей. Це створює підґрунтя для подальшого розвитку спеціальної, вікової та педагогічної психології, а також логопсихології як окремого напрямку психологічної науки.

Крім того, дослідження має важливе значення для розвитку теорії психологічного супроводу в умовах інклюзивної освіти. У роботі поглиблюються теоретичні підходи до організації психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, обґрунтовуються принципи створення розвивального освітнього середовища, спрямованого на стимулювання комунікативної активності, соціальної компетентності та особистісного становлення дитини. Це дозволяє уточнити роль психолога як активного суб'єкта освітнього процесу, діяльність якого забезпечує розвиток потенційних можливостей дитини та її успішну соціалізацію.

Теоретична цінність дослідження полягає також у систематизації наукових підходів до проблеми формування комунікативної діяльності дітей із мовленнєвими порушеннями. Узагальнення сучасних психологічних, педагогічних і логопедичних концепцій сприяє інтеграції міждисциплінарних знань про особливості розвитку дитини з порушеннями мовлення та дозволяє сформулювати цілісне бачення механізмів розвитку комунікативної компетентності в дошкільному віці.

Окремого значення набуває теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов ефективного формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Дослідження дає змогу визначити основні чинники, які впливають на

розвиток комунікативної сфери, зокрема роль емоційного контакту, ігрової діяльності, соціальної взаємодії, мовленнєвої активності та психологічної підтримки. Це створює основу для подальшого розроблення концептуальних моделей психологічного супроводу дітей із порушеннями мовлення.

Таким чином, теоретичне значення дослідження полягає у розширенні наукових уявлень про психологічні закономірності формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, уточненні змісту розвивальної функції психолога системи освіти, розвитку теоретичних засад психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та поглибленні міждисциплінарних підходів до проблеми мовленнєвого й особистісного розвитку дошкільників.

Практичне значення дослідження реалізації психологом системи освіти розвивальної функції на прикладі формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення полягає у можливості використання його результатів для вдосконалення психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах дошкільної та інклюзивної освіти. Отримані теоретичні положення, емпіричні результати та практичні рекомендації можуть бути застосовані у діяльності практичних психологів, логопедів, вихователів закладів дошкільної освіти, асистентів вихователя, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та батьків дітей із системними порушеннями мовлення.

Практична цінність дослідження полягає у розробленні та впровадженні ефективних психолого-педагогічних засобів формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку. Матеріали дослідження можуть бути використані для створення корекційно-розвивальних програм, спрямованих на розвиток мовленнєвої активності, комунікативних умінь, навичок міжособистісної взаємодії, емоційної чутливості та соціальної компетентності дітей із системними порушеннями мовлення. Це сприятиме підвищенню ефективності психокорекційної роботи та забезпеченню комплексного розвитку дитини.

Результати дослідження мають практичне значення для організації діяльності психолога в системі освіти. Визначені у роботі психологічні умови та механізми формування комунікативної діяльності можуть бути використані у процесі планування та реалізації психологічного супроводу дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Практичний психолог отримує можливість більш цілеспрямовано здійснювати діагностику рівня розвитку комунікативної сфери, виявляти труднощі соціальної взаємодії та добирати адекватні методи психологічного впливу відповідно до індивідуальних особливостей дитини.

Важливого практичного значення набуває можливість використання результатів дослідження у сфері інклюзивної освіти. Запропоновані підходи до формування комунікативної діяльності можуть бути впроваджені в освітній процес закладів дошкільної освіти з інклюзивними групами для створення сприятливого соціально-психологічного середовища, розвитку навичок співпраці, міжособистісного спілкування та успішної адаптації дітей із системними порушеннями мовлення до колективу однолітків. Це сприятиме підвищенню рівня їхньої соціалізації та психологічного благополуччя.

Практичне значення дослідження також полягає у можливості використання його результатів під час професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців психологічної та педагогічної галузі. Матеріали дослідження можуть бути включені до змісту навчальних дисциплін із вікової, спеціальної, педагогічної психології, логопсихології, психології спілкування та психологічного консультування. Вони можуть використовуватись у підготовці практичних психологів, логопедів, дефектологів і педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості мовленнєвого розвитку.

Крім того, результати дослідження можуть бути використані для розроблення методичних рекомендацій для батьків дітей із системними порушеннями мовлення щодо особливостей розвитку комунікативної активності дитини в сімейному середовищі. Практичні поради щодо стимулювання мовленнєвого спілкування, розвитку емоційного контакту,

підтримки позитивної самооцінки та формування навичок взаємодії сприятимуть підвищенню ефективності сімейного виховання та покращенню соціального розвитку дитини.

Практична значущість дослідження визначається також можливістю застосування його результатів для вдосконалення системи ранньої психолого-педагогічної допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями. Використання розроблених підходів і методик дозволить своєчасно виявляти труднощі комунікативного розвитку, попереджати виникнення вторинних емоційних і поведінкових проблем, а також забезпечувати ефективну підготовку дітей до навчання у школі.

Таким чином, практичне значення дослідження полягає у розширенні можливостей психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, удосконаленні методів формування їхньої комунікативної діяльності, оптимізації роботи психолога в системі освіти та підвищенні ефективності психолого-педагогічної підтримки дітей в умовах сучасного освітнього середовища.

Структура дипломної роботи визначена метою та завданнями магістерського дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків, списку використаних джерел (80 найменувань). Загальний обсяг роботи – 99 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 88 сторінок.

РОЗДІЛ 1

РОЛЬ ПСИХОЛОГА У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Комунікативна діяльність як предмет досліджень у психолого-педагогічній науці

Проблема комунікативної діяльності дітей і дорослих посідає важливе місце у сучасній психологічній науці. Її значущість визначається тим, що саме комунікація є однією з ключових умов формування та розвитку психіки людини, а також відіграє провідну роль у процесах соціалізації й побудови міжособистісних взаємин. Особливої актуальності ця проблема набуває стосовно дітей із системними порушеннями мовлення, оскільки їхнє входження у соціальне середовище має специфічний характер і супроводжується значними труднощами у сфері спілкування.

Упродовж XX – початку XXI століття питання комунікативної діяльності активно досліджувалося в різних напрямках психологічної науки. Науковці звертали увагу на походження та закономірності розвитку комунікації, чинники, які можуть ускладнювати її перебіг, а також на роль спілкування у становленні особистості. Окремі дослідження були присвячені вивченню комунікативної діяльності як умови соціального існування людини, інші – аналізу її впливу на психічний розвиток особистості на різних вікових етапах, а також взаємозв'язку між комунікацією та особистісними характеристиками індивіда. Значний інтерес викликали і проблеми розвитку комунікативної діяльності в умовах мовленнєвого дизонтогенезу [12, 17, 34, 67].

У сучасній психології комунікативна діяльність розглядається як одна з найширших категорій, що охоплює різноманітні форми взаємодії між людьми, включаючи інформаційний обмін, міжособистісні контакти, спільну діяльність

та навіть елементарну присутність у соціальному просторі. Дослідники підкреслюють, що комунікація не обмежується лише передаванням інформації, а є складним багатогранним процесом, у якому поєднуються взаємодія, взаємовплив, співпереживання та взаєморозуміння. У процесі такої діяльності відбувається обмін знаннями, емоційним досвідом, уміннями та результатами діяльності, що робить її необхідною умовою формування особистості та розвитку соціальних груп [54].

Науковий аналіз проблеми свідчить про існування значної термінологічної варіативності у визначенні цього феномена. У психологічній літературі поряд використовуються поняття «спілкування», «комунікація», «комунікативна діяльність», «діяльність спілкування». Подібне різноманіття пояснюється не лише відмінностями у понятійному апараті окремих авторів, а й різними методологічними підходами до розуміння сутності комунікації. Така тенденція характерна і для досліджень, присвячених особливостям розвитку комунікативної діяльності у дітей із порушеннями мовлення [12, 24, 53].

Значна кількість психологічних досліджень базується на діяльнісному підході, витоки якого пов'язані з концепцією діяльності О. М. Леонтьєва. У межах цього підходу спілкування розглядається як складова будь-якої діяльності та водночас як окремий вид активності, що може набувати самостійного значення на певних етапах онтогенезу [цит. за 62]. Так, О. М. Леонтьєв наголошував, що спілкування є невід'ємною стороною діяльності людини, тоді як сама діяльність виступає умовою реалізації комунікації. Водночас Д. Б. Ельконін підкреслював, що в ранньому дитинстві емоційне спілкування з дорослим стає провідною діяльністю, яка забезпечує психічний розвиток дитини.

У працях О. О. Леонтьєва комунікативна діяльність трактується як особливий вид діяльності, що має власну мету, мотиви та результати. Учений зазначав, що спілкування може виступати як самостійною діяльністю, так і складовою інших видів активності. При цьому важливими характеристиками комунікативної діяльності є її цілеспрямованість, результативність та

соціальна нормативність, яка проявляється у дотриманні певних правил і норм взаємодії [цит. за 14].

Дослідники підкреслюють, що комунікативна діяльність завжди має характер взаємодії, а не односторонньої дії. У процесі спілкування кожен учасник виступає активним суб'єктом, який не лише впливає на партнера, а й сам зазнає впливу з його боку. Саме тому М. І. Лісіна визначала комунікативну діяльність як взаємодію двох або більше людей, спрямовану на досягнення спільного результату. На думку О. В. Запорожця, така взаємодія набуває характеру комунікативної діяльності лише тоді, коли вона має цілеспрямований характер і забезпечує узгодження дій між учасниками [цит. за 14].

М. І. Лісіна запропонувала критерії, які дозволяють визначити, чи є взаємодія комунікативною діяльністю. До них належать: наявність інтересу до партнера, емоційне ставлення до нього, ініціативність у встановленні контакту та чутливість до реакцій іншої людини. Саме ці ознаки забезпечують повноцінний розвиток міжособистісної взаємодії та формування соціальних зв'язків [цит. за 14].

Отже, більшість наукових підходів визнають нерозривний зв'язок між діяльністю та спілкуванням, акцентуючи увагу на активній суб'єктній взаємодії. У межах діяльнісної концепції поняття «спілкування» та «комунікативна діяльність» часто розглядаються як тотожні, оскільки обидва відображають систему актів взаємодії між людьми. Важливим внеском у розвиток цієї концепції стала теорія М. І. Лісіної, яка поєднала структуру предметної діяльності з особливостями спілкування. Такий підхід дозволив не лише конкретизувати структурні компоненти комунікативної діяльності, а й визначити її місце у загальній системі життєдіяльності людини, підкресливши значення внутрішньої мотивації та потреб у процесі міжособистісної взаємодії [цит. за 14].

У межах нашого магістерського дослідження ми поділяємо діяльнісний підхід до розуміння спілкування та розглядаємо комунікативну діяльність як

діяльність спілкування, що має визначальне значення для соціально-психологічного розвитку особистості на всіх етапах онтогенезу, починаючи з раннього дитинства. Саме тому поняття «спілкування» та «комунікативна діяльність» у роботі використовуються як рівнозначні за змістом.

Українські вчені наголошують, що у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасники комунікації визначають характер реалізації комунікативної діяльності. Вона може проявлятися в інформаційному аспекті, який передбачає обмін думками, переживаннями, інтересами та ідеями; інтерактивному, що забезпечує безпосередню взаємодію партнерів; а також перцептивному, пов'язаному зі сприйняттям і розумінням людини людиною.

Узагальнення наукових підходів дає змогу стверджувати, що комунікативна діяльність може функціонувати як самостійний вид активності або бути складовою інших видів діяльності. Вона має власну структурну організацію та реалізується через інформаційну, інтерактивну й перцептивну складові у процесі суб'єктної взаємодії [14, 21, 26, 56].

Якщо ж розглядати діяльність спілкування крізь призму інформаційного обміну, то центральним механізмом її реалізації виступає комунікація. Комунікація являє собою складний процес взаємодії між людьми, що забезпечує передавання інформації, а також взаємне сприйняття та осмислення партнерами змісту повідомлень. Такий процес відбувається через послідовність комунікативних актів, кожен із яких оформлюється у вигляді висловлювання та виконує певну функцію.

У сучасних наукових працях комунікативний процес описується як взаємодія між відправником інформації та її одержувачем. Комунікатор, прагнучи здійснити певний вплив на адресата, передає повідомлення, закодоване за допомогою символів, знаків чи інших систем позначень. Для адекватного розуміння змісту повідомлення комунікант повинен здійснити його декодування. Важливим елементом цього процесу є зворотний зв'язок, завдяки якому відправник отримує підтвердження того, що інформація була правильно сприйнята та інтерпретована адресатом. Реалізація комунікації

забезпечується різними засобами передачі та обробки інформації [15].

Під засобами комунікації розуміють способи кодування, трансляції, обробки та розшифрування інформації. Передавання змісту може здійснюватися за допомогою мовлення, знакових систем, писемності, органів чуття, а також технічних засобів збереження й передавання інформації. Традиційно всі засоби комунікації поділяють на вербальні, що пов'язані з використанням мови та слів, і невербальні, до яких належать жести, міміка, інтонація, пози та інші немовленнєві способи взаємодії [2].

Отже, комунікація насамперед пов'язана з процесом обміну інформацією між людьми, який здійснюється за допомогою певних символічних систем. Це дозволяє розглядати її як одну зі складових міжособистісного спілкування. Водночас поняття «комунікація» є вузьким за змістом порівняно з поняттями «спілкування» та «комунікативна діяльність», оскільки акцентує увагу переважно на інформаційній функції взаємодії. У вітчизняній науковій традиції цей термін здебільшого використовується в контексті ділового спілкування, масових інформаційних процесів, реклами та інформаційних технологій.

Аналіз зарубіжних наукових джерел свідчить, що поняття «комунікація» є одним із провідних у дослідженнях міжособистісної взаємодії, проте здебільшого воно розглядається саме як процес передавання інформації. Теоретичні моделі, запропоновані зарубіжними дослідниками, зосереджені переважно на механізмах передачі та прийому повідомлень, каналах зв'язку та забезпеченні ефективності інформаційного обміну [77, 79]. Разом із тим психологічний вплив комунікативного процесу на розвиток особистості, формування емоційних взаємин та соціальних контактів у таких концепціях висвітлюється недостатньо. На нашу думку, подібний підхід відображає переважно технічний аспект спілкування і не повною мірою відповідає вітчизняним психологічним уявленням про природу комунікативної діяльності, особливо в контексті дослідження її розвитку у дітей дошкільного віку.

Таким чином, комунікація як складова діяльності спілкування виконує передусім функцію передавання інформації, реалізується у процесі взаємодії та передбачає як передачу повідомлення, так і отримання відповідної реакції. Проте, на відміну від комунікативної діяльності, у центрі комунікації перебуває інформаційний зміст, а не система міжособистісних взаємин, цінностей і суб'єктивних характеристик партнерів. Комунікація не обов'язково спрямована на формування тривалих психологічних контактів чи спільної діяльності. Саме ці ознаки є визначальними у розмежуванні понять «комунікація» та «комунікативна діяльність». Тому в межах цього дослідження термін «комунікація» використовуватиметься лише для позначення процесів передавання та приймання інформації, тобто інформаційної сторони комунікативної діяльності.

Важливим напрямом психологічного аналізу комунікативної діяльності є визначення її різновидів та особливостей функціонування на різних етапах вікового розвитку й у різних сферах життєдіяльності [34]. У психологічній літературі виділяють різні типи комунікативної діяльності залежно від певних критеріїв. За тривалістю вона може бути короткочасною або довготривалою; за ступенем завершеності — завершеною чи незавершеною. Відповідно до засобів реалізації розрізняють вербальне та невербальне спілкування. За характером взаємодії виділяють безпосередню й опосередковану комунікативну діяльність. Безпосереднє спілкування передбачає особистий контакт між партнерами та їх пряме взаємне сприйняття, тоді як опосередковане здійснюється через певних посередників або технічні засоби.

Крім того, залежно від кількості учасників комунікативна діяльність може бути міжособистісною, особистісно-груповою або міжгруповою.

Аналіз психологічної сутності комунікативної діяльності доцільно здійснювати з урахуванням наукових поглядів О. О. Леонтьєва, який одним із перших виокремив її серед інших видів людської активності та обґрунтував можливість її існування як у самотійному вигляді, так і у структурі інших діяльностей [цит. за 16]. Вчений підкреслював, що спілкування є одним із

різновидів діяльності, хоча не завжди виступає як окрема форма активності, а може бути складовою інших, некомунікативних видів діяльності. Концепція О. О. Леонтьєва, створена на основі діяльнісного підходу Л. С. Виготського та О. М. Леонтьєва, стала підґрунтям розвитку психології спілкування як окремого наукового напрямку та й сьогодні зберігає статус однієї з базових теоретичних моделей. Водночас у своїх роботах учений переважно використовував поняття «діяльність спілкування» для позначення комунікативної діяльності.

О. О. Леонтьєв запропонував класифікацію комунікативної діяльності відповідно до її спрямованості та особливостей реалізації. Він виокремив три основні різновиди: предметноорієнтовану, соціальноорієнтовану та особистісноорієнтовану діяльність спілкування. Такий поділ враховує специфіку перебігу комунікативного процесу та характер використання його засобів [цит. за 16].

Предметноорієнтоване спілкування виникає у процесі спільної некомунікативної діяльності та виконує функцію її забезпечення. Саме цей різновид вважається первинною формою комунікативної взаємодії як у філогенезі, так і в онтогенезі. Його основне призначення полягає в регулюванні спільної діяльності людей. Предметом такого спілкування виступає сама взаємодія між учасниками, а суб'єктом є колектив або група [34].

Соціальноорієнтована комунікативна діяльність спрямована не на окрему особистість, а на систему соціальних взаємин у межах певної спільноти [34]. Її метою є вплив на психологічні характеристики групи людей, їхню згуртованість або, навпаки, розбіжності у поглядах і позиціях. До цього виду належать взаємодії між соціальними групами, публічні виступи, звернення до аудиторії тощо. На думку О. О. Леонтьєва, мотивом соціального спілкування є прагнення змінити характер соціальних взаємин, структуру суспільної свідомості, рівень інформованості чи соціальної активності членів суспільства. Таке спілкування виконує функцію внутрішньої організації соціальної системи та забезпечує її саморегуляцію [34].

Комунікативна діяльність, або міжособистісне спілкування, може

реалізовуватися у двох формах. Першою є діктальне спілкування, яке пов'язане з предметною взаємодією між людьми та забезпечує узгодження позицій, обмін інформацією, необхідною для подальшої спільної діяльності. За своїм змістом цей вид близький до предметноорієнтованого спілкування.

Другою формою виступає модальне спілкування, яке у повсякденному житті часто називають «з'ясуванням стосунків» [34].

Особливу увагу О. О. Леонтьєв приділяв саме модальному спілкуванню. Якщо в інших видах комунікативної діяльності взаємодія обслуговує певну соціальну діяльність, то у цьому випадку провідного значення набувають особистісні та психологічні взаємини між людьми. Предметом модального спілкування є не організація спільної діяльності, а оптимізація міжособистісних стосунків через зближення позицій учасників взаємодії [34].

Учений також розглядав феномен «чистого спілкування», яке зовні не включене в інші види діяльності. До такого спілкування він відносив, з одного боку, масову комунікацію та ораторські виступи, а з іншого — особистісноорієнтовану міжособистісну взаємодію.

Окреме місце у класифікації О. О. Леонтьєва посідає педагогічне спілкування. Дослідник визначав його як професійну взаємодію педагога з учнями у процесі навчання та виховання, що має спеціальні педагогічні функції й спрямоване на створення позитивного психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності та гармонізацію взаємин у колективі [34].

Таким чином, сучасні психологічні класифікації комунікативної діяльності пов'язані насамперед із тими видами активності, які вона забезпечує, а також із мотивами особистості, що спонукають до взаємодії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що однією з центральних проблем психології спілкування є визначення структури комунікативної діяльності та характеристика її основних компонентів. Дослідники наголошують, що, як і будь-яка інша діяльність людини, спілкування має власну структурну організацію та характеризується певною системою взаємопов'язаних елементів [4.22, 29, 34, 51].

Відповідно до концепцій представників діяльнісного підходу — О. М. Леонтєва, О. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна, М. І. Лісіної та інших учених — у структурі комунікативної діяльності виокремлюють такі компоненти: предмет спілкування, комунікативні потреби й мотиви, одиниці спілкування, засоби взаємодії та результат діяльності. Сформованість кожного із зазначених компонентів є необхідною умовою ефективного функціонування комунікативної діяльності, зокрема у дітей із системними порушеннями мовлення. Аналіз цих структурних елементів дозволяє виявити ті ланки, порушення яких знижує продуктивність комунікативного процесу у дошкільників цієї категорії [цит. за 43].

Узагальнення наукових підходів до проблеми спілкування дає підстави стверджувати, що спілкування є особливим видом діяльності, а тому поняття «спілкування» і «комунікативна діяльність» часто використовуються як синонімічні для позначення процесу взаємодії людей, спрямованого на обмін інформацією, встановлення взаємин та досягнення спільних цілей. Комунікація при цьому виступає лише однією зі сторін спілкування, забезпечуючи його інформаційну функцію.

Комунікативна діяльність характеризується складною структурною організацією, у якій кожен компонент має значення для забезпечення її результативності. Її основою є комунікативна потреба та мотив, а результатом — певний продукт взаємодії. У процесі спілкування одночасно реалізуються кілька взаємопов'язаних процесів: обмін інформацією, взаємне сприйняття партнерів і безпосередня взаємодія між ними. Реалізація комунікативної діяльності передбачає сформованість відповідних умінь і навичок, а також володіння як вербальними, так і невербальними засобами спілкування [65].

Водночас визначальну роль у діяльності спілкування відіграють комунікативні потреби та мотиви, що значною мірою залежать від індивідуально-психологічних особливостей особистості й умов діяльності, у межах якої здійснюється взаємодія. Саме розвиток і зміна комунікативних мотивів забезпечують виникнення нових форм спілкування та їх

трансформацію впродовж дитячого віку.

З огляду на це, психологічний аналіз комунікативної діяльності людини на будь-якому віковому етапі неможливий без урахування її структурної організації, рівня сформованості комунікативних умінь, ступеня володіння вербальними й невербальними засобами взаємодії, а також особливостей мотиваційної сфери, що забезпечує активність особистості у процесі спілкування.

Отже, теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення комунікативної діяльності засвідчив, що спілкування є складним багатокомпонентним видом діяльності, який забезпечує не лише обмін інформацією, а й формування міжособистісних взаємин, соціалізацію та психічний розвиток особистості. У сучасній психології поняття «спілкування» та «комунікативна діяльність» здебільшого розглядаються як синонімічні, тоді як комунікація визначається лише як інформаційна сторона взаємодії. Встановлено, що комунікативна діяльність має власну структуру, до якої входять комунікативні потреби, мотиви, предмет, засоби та результат спілкування. Ефективність її реалізації залежить від рівня сформованості комунікативних умінь, володіння вербальними й невербальними засобами взаємодії, а також особливостей мотиваційної сфери особистості. Особливого значення проблема розвитку комунікативної діяльності набуває у дітей із системними порушеннями мовлення, оскільки порушення окремих структурних компонентів спілкування негативно впливають на процес їхньої соціалізації та міжособистісної взаємодії.

1.2. Стан розробленості проблеми розвитку комунікативних засобів у психології

Результати досліджень у галузі психолінгвістики, психології спілкування, вікової та соціальної психології свідчать про те, що комунікативна діяльність реалізується за допомогою вербальних і

невербальних засобів взаємодії. Більшість науковців підкреслюють провідне значення саме вербальних засобів, оскільки вони базуються на використанні мовлення, яке нині розглядається як універсальний та найбільш ефективний інструмент людської комунікації. У зв'язку з цим особливого значення набуває детальніше вивчення мовлення як засобу спілкування та аналіз взаємозв'язку між мовленнєвим розвитком і комунікативною діяльністю [38].

Проблема розвитку мовлення тривалий час перебуває у центрі уваги психологів, педагогів і психолінгвістів. Багатогранність цього феномена зумовлює його дослідження у межах різних наукових дисциплін. Особливий інтерес учених до дитячого мовлення пояснюється його визначальною роллю у психічному розвитку дитини та становленні комунікативної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури підтверджує актуальність проблеми взаємозв'язку мовлення і спілкування в процесі їх формування. Такий підхід ґрунтується на ідеях Л. С. Виготського, який розглядав мовлення насамперед як засіб соціальної взаємодії та наголошував на його комунікативній функції [11, 32, 45, 67].

С. Л. Рубінштейн, досліджуючи процес розвитку мовлення, підкреслював його соціальну природу як за походженням, так і за функціональним призначенням. Науковець зазначав, що мовлення виникає лише в умовах суспільства, оскільки саме потреба у взаємодії та спілкуванні є основою його формування [цит. за 4].

Дослідники наголошують, що мовлення не належить до вроджених здібностей людини, а формується у процесі соціального розвитку особистості. Воно виконує функції засобу спілкування, інструмента мислення та пізнавальної діяльності, а також механізму організації й регуляції психічних процесів. У наукових працях доведено, що сприймання, пам'ять, увага, мислення та уява значною мірою опосередковуються мовленням.

У контексті нашого магістерського дослідження важливим є не лише мовлення як психічний феномен, а передусім мовленнєве спілкування. Під мовленнєвим спілкуванням розуміють процес встановлення та підтримання

безпосереднього або опосередкованого контакту між людьми за допомогою мовних засобів. Будь-яке усне чи письмове повідомлення реалізує систему мови, яка включає фонетичні, лексичні та граматичні одиниці і забезпечує передачу думок, почуттів, намірів та переживань учасників взаємодії [34].

Відповідно до концепції О. О. Леонтьєва, мовленнєве спілкування є такою формою взаємодії, у якій психологічні закономірності спілкування проявляються найбільш виразно та доступно для дослідження. Учений трактував мовленнєву діяльність як особливу форму використання мови у процесі міжособистісної взаємодії, тобто як окремий випадок діяльності та спілкування.

Розвиваючи цю ідею, О. О. Леонтьєв зазначав, що мовленнєва діяльність організована за тими ж психологічними принципами, що й інші види діяльності. Вона характеризується наявністю мотиву, цілеспрямованістю та евристичним характером, а її реалізація відбувається через послідовні етапи: орієнтування, планування, виконання та контроль. Мовленнєва діяльність може існувати як самостійна форма активності з власною мотивацією або як складова інших, немовленнєвих видів діяльності. У такому розумінні мовленнєва діяльність фактично ототожнюється із самим феноменом мовлення.

У психолінгвістичній концепції О. О. Леонтьєва мовленнєве спілкування та комунікативна діяльність розглядаються як взаємопов'язані, але не тотожні явища. Комунікативна діяльність визначається ширшим контекстом взаємодії, у межах якого реалізуються мовленнєві акти. Залежно від цілей мовця у мовленні можуть проявлятися різні аспекти: інформативний, перцептивний, експресивний, прескриптивний, міжособистісний та інші. Водночас психолінгвістика на початкових етапах свого розвитку була зосереджена переважно на дослідженні процесів сприймання та породження мовлення [цит. за 34].

Подібної точки зору дотримується й Г.Б. Соколова, яка визначає мовленнєве спілкування як реалізацію інформативної та комунікативної

функцій мовленнєвої діяльності.

На думку А.М. Богуш, мовленнєве спілкування є процесом взаємодії людей за допомогою мовлення як способу формування та вираження думки засобами мови. Дослідниця наголошує на двосторонньому характері цього процесу, який реалізується у взаємодії «мовець — слухач». Саме така взаємодія забезпечує справжнє спілкування, тоді як односпрямований акт передавання повідомлення можна розглядати лише як елементарний комунікативний акт. Мовленнєва діяльність, за І. А. Зимньою, являє собою мотивований, активний та цілеспрямований процес сприймання або продукування повідомлення за допомогою мовних засобів [цит. за 32].

Згідно з поглядами О. М. Леонтьєва, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурії, С. Л. Рубінштейна, реалізація мовленнєвого спілкування забезпечується чотирма основними видами мовленнєвої діяльності. Два з них спрямовані на продукування інформації — говоріння та письмо, а інші два — на її сприймання, тобто слухання й читання.

Говоріння та письмо є зовнішніми формами вираження думки. Говоріння виступає як безпосереднє усне спілкування, у процесі якого людина висловлює власні думки й очікує відповідної реакції співрозмовника. Письмо, навпаки, забезпечує опосередковану взаємодію, оскільки передавання інформації відбувається через графічні знаки [44].

Слухання та читання належать до внутрішніх способів осмислення інформації. Слухання забезпечує розуміння змісту усного повідомлення та є реакцією на мовленнєву діяльність іншого учасника взаємодії. Читання являє собою рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що передбачає сприймання, декодування та осмислення письмового тексту.

Усі зазначені види мовленнєвої діяльності перебувають у тісному взаємозв'язку та забезпечують цілісність мовленнєвого спілкування через процеси створення, передавання, сприймання та розуміння інформації.

Розглянемо структуру мовленнєвої діяльності, аналіз якої у вітчизняній психолінгвістиці ґрунтується на наукових положеннях Л. С. Виготського, О. О.

Леонтьєва та О. Р. Лурії. Відповідно до концепцій цих учених, мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша форма людської активності, має складну внутрішню організацію та передбачає наявність низки взаємопов'язаних компонентів [цит. за 45].

Передусім мовленнєва діяльність спирається на потребу, мотив, мету, задум і певну установку особистості, а також на систему знань, зокрема мовленнєвих і культурологічних. Її реалізація потребує всебічного аналізу ситуації, у межах якої відбувається спілкування, ухвалення рішення щодо здійснення мовленнєвої дії та добору найбільш доцільних засобів її реалізації. До таких засобів належать різні форми мовлення та мовні компоненти — фонетичні, лексичні, граматичні й синтаксичні.

Важливими етапами мовленнєвої діяльності є також планування майбутнього висловлювання, прогнозування його результату, виконання мовленнєвих операцій і дій, а також поточний контроль і корекція процесу спілкування. Завершальним компонентом виступає співвіднесення досягнутого результату з початковою метою або задумом діяльності.

У межах комунікативної моделі Т. М. Ушакової мовленнєва діяльність розглядається як процес, що реалізується через послідовну зміну кількох фаз. До них належать сприймання мовлення, внутрішньомовленнєвий етап, пов'язаний із побудовою змістової та граматичної програми висловлювання, а також виконавча фаза, яка забезпечує реалізацію артикуляційних, фонаційних і просодичних механізмів мовлення [26].

Отже, мовленнєва діяльність характеризується складною структурною організацією та реалізується за допомогою мовних засобів. Вона функціонує в різних видах людської активності, насамперед у комунікативній діяльності. Саме реалізація інформативної та комунікативної функцій мовленнєвої діяльності становить основу мовленнєвого, або вербального, спілкування. Разом із тим важливо розмежовувати поняття «мовленнєва діяльність» і «комунікативна діяльність», а також мовленнєвий і комунікативний розвиток. Це питання є одним із ключових у психології мовлення, психології спілкування

та психолінгвістиці.

Аналіз науково-теоретичних джерел дозволяє стверджувати, що поняття комунікативного розвитку є ширшим порівняно з мовленнєвим розвитком. Із позицій психології та педагогіки комунікативний розвиток охоплює формування як мовленнєво-мисленнєвої, так і власне комунікативної діяльності, які перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозумовлюють одна одну. Мовлення виконує функцію формування та вираження думки і реалізується у процесі мовленнєвої діяльності, яка, своєю чергою, зазвичай здійснюється в різноманітних комунікативних ситуаціях [34, 38, 41, 56].

У психології спілкування розглядається як діяльність, спрямована на встановлення та підтримання соціальних зв'язків. Комунікативна діяльність трактується як загальний тип специфічно людської активності, різними проявами якої є всі форми взаємодії людини з іншими людьми та навколишнім світом. Провідним і універсальним засобом такої взаємодії виступає мовленнєва діяльність, яка одночасно є і формою, і засобом спілкування. У цьому контексті комунікативна та мовленнєва діяльності співвідносяться як ціле і його складова частина.

Більшість учених підтримують позицію О. О. Леонтьєва, відповідно до якої мовленнєва діяльність розглядається як окремий випадок комунікативної діяльності та безпосередньо пов'язується з мовленням.

Разом із тим окремі дослідники пропонують інше бачення цієї проблеми. Зокрема, С.Д. Максименко і І.В. Данилюк наголошують, що мовлення є лише важливим засобом спілкування, але не тотожне самому процесу комунікації. На їхню думку, мовлення завжди підпорядковується тим цілям і потребам, які визначають діяльність, у межах якої воно використовується. Автори підкреслюють, що цей аспект не завжди достатньо враховується представниками діяльнісного підходу при аналізі взаємозв'язку діяльності та спілкування [цит. за 65].

За даними досліджень Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурії, А. О. Люблінської та інших учених, мовлення і

спілкування тісно пов'язані через реалізацію мовленнєвих функцій. Л. С. Виготський виокремлював дві основні функції мовлення — комунікативну та узагальнювальну, які відображають різноманіття мовленнєвих завдань у процесі взаємодії дитини з оточенням [цит. за 54].

Розвиваючи ці положення, С. Л. Рубінштейн зазначав, що комунікативна та сигніфікативна функції мовлення формуються у взаємозв'язку та взаємодіють між собою. Саме реалізація функцій мовлення забезпечує його включення у процес комунікативної діяльності та створює можливість вираження задуму за допомогою мовних засобів.

Вирішальне значення у становленні мовлення мають комунікативні чинники, оскільки мовленнєвий розвиток дитини відбувається насамперед у процесі її взаємодії з дорослими та навколишнім соціальним середовищем. Первинне формування мовлення визначається різноманітними комунікативними ситуаціями, у яких дитина бере участь. Підтвердженням цього є результати досліджень, що засвідчують затримку або відсутність мовлення у дітей, які виховуються в умовах дефіциту спілкування чи соціальної ізоляції.

Значущість взаємодії з дорослими доведена також у спеціальних дослідженнях, присвячених впливу комунікативного чинника на різних етапах становлення мовлення як засобу спілкування [10, 13, 28, 39]. Це свідчить про те, що розвиток мовлення та комунікативної діяльності є взаємопов'язаними процесами, які забезпечують соціалізацію та повноцінний психічний розвиток дитини.

Отже, взаємозв'язок мовлення та комунікативної діяльності простежується впродовж усього процесу розвитку особистості. Саме потреба у взаємодії з іншими людьми спонукає людину до засвоєння мовленнєвих засобів. У свою чергу, формування різних компонентів мовлення відбувається у процесі спілкування, передусім у взаємодії дитини з дорослими.

Аналіз наукових джерел, присвячених проблемі співвідношення мовлення і спілкування, дозволяє стверджувати, що вербальні засоби мають

визначальне значення у становленні комунікативної діяльності та реалізації комунікативних завдань. Вербальне мовлення широко застосовується у процесі взаємодії між людьми та виступає основним інструментом реалізації комунікативних умінь. Водночас більшість дослідників підкреслює, що мовлення є лише одним із засобів спілкування, а не тотожне самому процесу комунікативної діяльності. Саме мовленнєва діяльність забезпечує реалізацію інформативної та комунікативної функцій спілкування через послідовне розгортання всіх її структурних компонентів [5, 16, 28, 38].

Вербальні засоби спілкування реалізуються через основні види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання та письмо. Однак використання лише словесних засобів не забезпечує повної точності й емоційної виразності взаємодії, що зумовлює необхідність залучення невербальних компонентів комунікації.

Узагальнення результатів досліджень у галузі психології, педагогіки та соціології засвідчує, що комунікативна діяльність здійснюється не тільки за допомогою мовлення, а й через широкий спектр невербальних засобів — міміку, жести, пантоміміку, інтонацію та інші експресивні прояви. Попри важливість невербальної складової спілкування, тривалий час основна увага дослідників була зосереджена переважно на вивченні вербальних аспектів комунікації.

Аналіз психологічних досліджень свідчить, що поняття «невербальне» у широкому значенні трактується як усе немовленнєве, а в контексті спілкування — як особливий комунікативний феномен, форма взаємодії та складова соціальної перцепції. Відповідно невербальні засоби можна визначити як сукупність немовленнєвих проявів, за допомогою яких людина передає смисли, виражає емоційні стани, отримує інформацію про партнера по спілкуванню та вибудовує взаємодію з оточенням. Дослідники наголошують, що саме невербальні компоненти мають особливе значення у передачі емоційних переживань, причому провідна роль належить жестам, міміці та позам [17].

Проблема взаємозв'язку вербальних і невербальних засобів комунікації активно висвітлюється у лінгвістичних, психофізіологічних і психолінгвістичних дослідженнях. Наукові дані свідчать, що ці дві групи комунікативних засобів мають подібну психологічну структуру, тісно взаємодіють між собою та взаємодоповнюють одна одну. Повноцінний процес спілкування неможливий без невербальних компонентів, які становлять основу для формування та функціонування мовленнєвих засобів. Доведено, що мотивація до взаємодії, емоційна виразність мовлення та прогнозування поведінки співрозмовника значною мірою базуються саме на невербальних засобах комунікації.

У психології проблема невербального спілкування найбільш ґрунтовно розроблена в межах загальної, когнітивної та соціальної психології, а також психології експресивної поведінки. Учені пропонують різні підходи до класифікації невербальних засобів, які ґрунтуються переважно на їхніх функціях і формах прояву. Однією з найвідоміших є типологія В. О. Лабунської, відповідно до якої невербальні засоби поділяються на екстралінгвістичні, просодичні, кінесичні, такесичні та ольфакторні [цит. за 56].

Р. Екман і В. Фрізен, класифікуючи невербальні прояви відповідно до їх функціонального призначення, виокремили п'ять основних форм невербальної поведінки: емблеми, ілюстратори, афектори, регулятори та адаптори. Т. М. Ніколаєва запропонувала інший підхід до класифікації жестів, поділивши їх на ті, що замінюють мовлення, супроводжують його або функціонують у нерозривному зв'язку з ним [цит. за 51].

Л. Ф. Величко запропонувала класифікацію невербальних сигналів, у межах якої виокремлено три основні групи: комунікативні, некомунікативні та проміжні.

Комунікативні невербальні засоби безпосередньо пов'язані з мовленням, мають словесний еквівалент, орієнтовані на взаємодію зі співрозмовником і включають вказівні, символічні та зображувальні сигнали.

Некомунікативні засоби, навпаки, не несуть чіткого смислового навантаження, не мають усталеного словесного відповідника й представлені переважно адаптивно-пошуковими невербальними реакціями.

Проміжну групу становлять ритмічні та експресивні сигнали, до яких належать інтонація й виразні рухи, що разом із мовними засобами забезпечують емоційну насиченість і виразність мовлення [цит. за 2].

Одним із важливих напрямів дослідження невербальної комунікації є вивчення процесів кодування та декодування невербальних сигналів.

Більшість учених розглядають ці процеси як складові єдиного психологічного механізму прийому та передавання інформації, ефективність якого залежить від інтелектуальних, особистісних і соціальних чинників.

На думку С.Д. Максименка, успішність сприймання й інтерпретації невербальних засобів значною мірою визначається тим, чи розглядаються вони як окремі невербальні компоненти, чи як цілісна невербальна поведінка. Невербальні компоненти трактуються як система символів і знаків, відносно незалежних від індивідуально-психологічних характеристик особистості, які мають чітке значення та можуть бути перекладені у словесну форму. У низці досліджень продемонстровано високу ефективність їхнього кодування та декодування.

Натомість невербальна поведінка є значно складнішою для інтерпретації. Вона розглядається як форма прояву психіки людини та водночас як складна біосоціальна й культурно зумовлена система. Дослідники підкреслюють, що невербальна поведінка відображає внутрішній стан особистості, рівень її активності, сформованість комунікативної компетентності, а також ступінь засвоєння соціальних норм і правил взаємодії.

У межах лінгвістичних підходів невербальні засоби спілкування розглядаються як компоненти, що доповнюють, уточнюють і пояснюють вербальне повідомлення, допомагають розкривати його підтекст, посилюють експресивність та емоційне забарвлення висловлювання. Відповідно до таких поглядів, мовленнєва поведінка людини визначається не лише внутрішніми

закономірностями мовлення, а й зовнішніми соціальними та соціально-психологічними умовами комунікації. Г. В. Кольшанський підкреслював, що повноцінний мовленнєвий акт неможливий без поєднання мовних і немовленнєвих засобів, які супроводжують мовлення та несуть додаткове інформаційне навантаження [цит. за 45].

М. М. Бахтін, О. О. Леонтьєв і С. Л. Рубінштейн визнавали вагому роль невербальних компонентів у процесі спілкування та наголошували на їх значенні для формування мовної особистості. Зокрема, С. Л. Рубінштейн у структурі мовної особистості поряд із мовленнєво-мисленнєвими знаннями й уміннями виділяв перцептивні, емоційні, соціальні та інтелектуальні компоненти, надаючи їм рівнозначного значення.

У більшості лінгвістичних досліджень доведено, що ігнорування невербальних засобів призводить до втрати емоційності мовлення, порушення його логічності, а інколи навіть до спотворення змісту повідомлення. Саме невербальні компоненти дозволяють усунути неоднозначність мовленнєвих засобів, посилити надійність передавання інформації, розставити смислові акценти та скоригувати сприйняття повідомлення. У зв'язку з цим лінгвістична, паралінгвістична та екстралінгвістична складові розглядаються як єдина функціональна система.

За М. М. Бахтіним, емоційність, оцінка й експресивність не закладені безпосередньо у мовній системі, а виникають лише у процесі реального використання мовлення. Невербальні засоби здатні не лише підсилювати словесну інформацію, а й повністю змінювати або нівелювати зміст сказаного. Аналіз психолінгвістичних досліджень свідчить, що процеси породження та сприймання мовлення неможливі без опори на невербальні структури. Вербальна й невербальна знакові системи перебувають у тісному взаємозв'язку та набувають максимальної ефективності лише за умови їх інтеграції [цит. за 2].

Результати психологічних і психолінгвістичних досліджень підтверджують, що оволодіння невербальними засобами передуює засвоєнню

мовлення та створює основу для його подальшого розвитку в онтогенезі. Водночас низка науковців підкреслює особливе значення невербальної взаємодії для повноцінного формування мовлення у дитини.

М. І. Лісіна довела, що саме на довербальному етапі закладаються емоційно-експресивні передумови майбутньої мовленнєвої діяльності. Н. І. Лепська також вказувала, що у цей період формуються емоційний і фатичний аспекти спілкування. Саме завдяки невербальній взаємодії з дорослими дитина отримує можливість виражати власні наміри та емоційні стани ще до появи мовлення.

Л. І. Савва, О. Г. Чігінцева та О. А. Сергієнко наголошують на важливій ролі материнської інтерпретації невербальних проявів дитини у ранньому онтогенезі. На думку дослідників, саме материнська рефлексія та інтерпретація довербальної поведінки створюють підґрунтя для формування типових моделей соціальної взаємодії та розвитку здатності до прогнозування поведінки партнера по спілкуванню [цит. за 24].

А.М. Богуш вважає, що перші узагальнення у діяльності дитини формуються саме на основі образно-жестових засобів, завдяки чому слово поступово набуває значення та смислу [цит. за 24].

Л. С. Виготський серед усіх невербальних засобів особливу увагу приділяв вказівному жесту, розглядаючи його як основу розвитку зовнішніх форм поведінки. Науковець вважав, що саме вказівний жест є первинною функцією, з якої бере початок розвиток мовлення. G. Sorlan зазначав, що поява вказівного жесту майже збігається у часі з виникненням перших слів і свідчить про становлення здатності дитини до символізації. Таким чином, невербальні засоби спілкування виступають основою формування мовної семантики та значення слів [цит. за 79].

Отже, на ранніх етапах онтогенезу невербальні засоби спілкування мають провідне значення. Дослідники довели, що успішний перехід від домінування невербальної взаємодії до використання мовлення значною мірою залежить від рівня сформованості саме невербальних засобів. Невербальні

компоненти стимулюють виникнення та подальший розвиток мовлення, а процес мовленнєвого розвитку тісно пов'язаний із їх функціонуванням.

Водночас одним із ключових положень психолінгвістики та соціальної психології є визнання важливості всіх комунікативних засобів для забезпечення ефективності спілкування. Це означає, що навіть після появи мовлення невербальні прояви не втрачають своєї значущості, а залишаються важливою складовою взаємодії людини з оточенням.

Отже, результати аналізу психолого-педагогічних, психолінгвістичних і соціально-психологічних досліджень засвідчують, що комунікативна діяльність реалізується завдяки взаємодії вербальних і невербальних засобів спілкування. Мовлення є провідним інструментом передавання інформації, формування та вираження думок, однак воно становить лише одну зі складових процесу спілкування. Повноцінна комунікативна взаємодія передбачає інтеграцію мовленнєвих і немовленнєвих компонентів, які взаємно доповнюють та підсилюють одне одного.

Доведено, що невербальні засоби спілкування — міміка, жести, пантоміміка, інтонація, поза, експресивні рухи — виконують важливі функції у процесі міжособистісної взаємодії: уточнюють зміст висловлювання, передають емоційний стан, забезпечують виразність мовлення та підвищують ефективність комунікації. Психологічні та психолінгвістичні дослідження підтверджують, що вербальна й невербальна системи мають спільну психологічну основу, функціонують у тісному взаємозв'язку та утворюють цілісну систему комунікативної поведінки.

Особливого значення невербальні засоби набувають на ранніх етапах онтогенезу. Саме вони виступають первинною формою взаємодії дитини з дорослими, створюють основу для розвитку мовлення та формування мовної семантики. Успішне оволодіння невербальними формами комунікації стимулює появу й подальший розвиток мовлення, а також забезпечує становлення комунікативної компетентності дитини.

Таким чином, ефективність комунікативної діяльності визначається не

лише рівнем мовленнєвого розвитку, а й сформованістю невербальних засобів спілкування, здатністю інтегрувати їх у процесі взаємодії та адекватно використовувати відповідно до комунікативної ситуації.

1.3. Представленість проблеми комунікативного розвитку дітей із системними порушеннями мовлення у медико-психолого-педагогічних дослідженнях

Мовлення розглядається як одна з найскладніших вищих психічних функцій людини, що виконує провідну роль у вираженні думок, організації пізнавальної діяльності та забезпеченні міжособистісної взаємодії. У процесі онтогенетичного розвитку воно поступово перетворюється не лише на засіб комунікації, а й на важливий механізм мислення, регуляції поведінки та психічної діяльності загалом. Дослідники у галузі психології, нейропсихології та психолінгвістики наголошують, що будь-які порушення мовленнєвого розвитку негативно позначаються на формуванні вищих психічних функцій, а також ускладнюють становлення діяльності спілкування [46].

У сучасних наукових працях системні порушення мовлення трактуються по-різному залежно від теоретичного підходу. Частина науковців пов'язує їх із комплексними формами психічного дизонтогенезу, коли мовленнєві труднощі супроводжуються порушеннями когнітивної, сенсорно-перцептивної та емоційно-вольової сфер розвитку дитини. Інші дослідники розглядають такі порушення як прояв неврологічної симптоматики або компонент певного неврологічного синдрому. У логопедичній науці системні мовленнєві порушення визначаються як недорозвинення всіх складових мовленнєвої системи, зокрема фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної сторін мовлення. Вираженість такого недорозвитку може коливатися від повної відсутності мовлення до часткових труднощів у формуванні окремих його компонентів [15, 18, 28, 34, 54, 67].

Подібні мовленнєві порушення спостерігаються у дітей із різними варіантами психофізичного дизонтогенезу, зокрема при інтелектуальних порушеннях, тяжких мовленнєвих розладах, патологіях слуху та зору. У межах культурно-історичного підходу та концепції структури дефекту було здійснено розмежування первинних і вторинних системних мовленнєвих порушень. До первинних належать розлади, що виникають за умов збереженого слуху, зору та інтелекту, наприклад алалія чи дитяча афазія. Вторинні мовленнєві порушення формуються у структурі інших провідних відхилень розвитку — інтелектуальних, сенсорних або неврологічних.

У логопедії аналіз системних мовленнєвих порушень здійснюється відповідно до клініко-педагогічної та психолого-педагогічної класифікацій. Клініко-педагогічний підхід передбачає виокремлення порушень структурно-семантичного оформлення мовлення та фонаційних розладів. Саме алалія й афазія характеризуються системністю мовленнєвого дефекту, оскільки охоплюють усі компоненти мовленнєвої діяльності. Алалія розглядається як відсутність або виражений недорозвиток мовлення, спричинений органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку в ранньому віці, тоді як афазія пов'язана з частковою або повною втратою вже сформованого мовлення.

У межах психолого-педагогічної класифікації системні мовленнєві порушення позначаються поняттям «загальний недорозвиток мовлення» (ЗНМ). Цей термін було введено групою дослідників під керівництвом Р. Є. Левіної для характеристики мовленнєвої аномалії у дітей зі збереженим слухом та первинно ненарушеним інтелектом, за якої порушується формування всіх компонентів мовленнєвої системи. Науковці виділили декілька рівнів ЗНМ — від повної відсутності мовлення до розгорнутого фразового мовлення з окремими фонетико-фонематичними та лексико-граматичними труднощами. Пізніше було описано й четвертий рівень мовленнєвого недорозвитку, який характеризується незначними, але системними порушеннями мовлення [цит. за 27].

Таким чином, системні порушення мовлення становлять складне багаторівневе явище, що охоплює всі компоненти мовленнєвої системи та суттєво впливає на психічний, пізнавальний і комунікативний розвиток дитини. Їх вивчення потребує комплексного підходу з урахуванням психологічних, педагогічних, нейропсихологічних і логопедичних аспектів.

За даними А.М. Богуш, група дітей із загальним недорозвитком мовлення характеризується значною неоднорідністю та включає різні клінічні варіанти [цит. за 29]. Дослідниця виокремлює три основні типи перебігу ЗНМ.

Перший — неускладнений варіант, за якого відсутні виражені ознаки органічного ураження центральної нервової системи, однак спостерігаються так звані «малі неврологічні дисфункції» (незначні порушення м'язового тону, неточність рухових координацій тощо), а також емоційно-вольова незрілість і недостатня довільна регуляція поведінки.

Другий — ускладнений варіант, що поєднує мовленнєвий дефект із неврологічними та психопатологічними синдромами (зокрема проявами підвищеного внутрішньочерепного тиску, церебрастенічними, неврозоподібними та руховими порушеннями), що супроводжується зниженою працездатністю, труднощами гнозису й праксису, моторною незграбністю.

Третій варіант становить грубий стійкий недорозвиток мовлення, зумовлений вираженим органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку, типовим представником якого є діти з моторною алалією [цит. за 29].

Г.Б. Соколова підкреслює, що у дітей із мовленнєвими порушеннями спостерігаються як моносиндромні, так і мультисиндромні стани, причому останні є більш поширеними. При цьому їхня вираженість зростає при тяжких формах мовленнєвого недорозвитку. Серед лінгвопатологічних проявів автор виділяє вербальну та артикуляційну диспраксію, дизартричні розлади, а також різні форми дисграматизму (синтаксичний, морфологічний, змішаний). До найтипівіших психопатологічних синдромів він відносить церебрастенічний

синдром, прояви церебрастенічного інфантилізму, межову інтелектуальну недостатність, гіпердинамічні та логофобічні розлади. Така різноманітність синдромів свідчить про клінічну гетерогенність ЗНМ, яка охоплює не лише мовленнєву сферу, а й психічні та неврологічні функції, що виходить за межі традиційного розуміння цього феномену в логопедії [цит. за 20].

Таким чином, загальний недорозвиток мовлення є клінічно та психолого-педагогічно неоднорідною категорією, що включає різні за походженням, структурою та тяжкістю проявів варіанти порушень. Діти з ЗНМ відрізняються не лише ступенем мовленнєвого дефіциту, а й характером супутніх вторинних та третинних відхилень у психічному розвитку та діяльності.

Водночас у сучасних наукових працях усе частіше висловлюється критичне ставлення як до самого терміна «загальний недорозвиток мовлення», так і до його змістового наповнення. Зокрема, В. В. Тищенко звертає увагу на поширення у практиці висновків типу «ЗНМ неуточненого генезу», які не мають чіткого науково-діагностичного підґрунтя та не відображені в офіційних класифікаціях. За його даними, така категорія становить більшість випадків у спеціальних групах для дітей із ЗНМ (від 81 % до 100 %), що свідчить про недостатню визначеність діагностичних критеріїв і складність встановлення причин мовленнєвого недорозвитку при збережених сенсорних та інтелектуальних передумовах розвитку [цит. за 46]. Це, у свою чергу, ускладнює як діагностику, так і організацію корекційно-розвиткової роботи.

А.М. Богуш, аналізуючи праці Р. Є. Левіної та її школи, також зазначає відсутність достатньо чітких критеріїв диференціації ЗНМ, що зберігається і в сучасних підходах. На її думку, клінічне вивчення цього явища є недостатньо розробленим, за винятком окремих форм, таких як моторна та сенсорна алалія.

Автор підкреслює, що під поняттям ЗНМ об'єднано різнорідні стани, які істотно відрізняються за механізмами виникнення, клінічною картиною та психологічними особливостями [цит. за 22]. У зв'язку з цим вона пропонує клініко-патогенетичний підхід до аналізу мовленнєвих порушень, що передбачає розмежування первинного та вторинного недорозвитку мовлення,

а також виділення парціальних і тотальних форм, включаючи варіанти змішаного походження.

Отже, сучасні дослідження підтверджують, що проблема загального недорозвитку мовлення залишається складною, багатовимірною та недостатньо уніфікованою як у теоретичному, так і в діагностико-клінічному аспектах.

Аналізуючи термінологічне поле, що використовується для опису мовленнєвих порушень, вчені зазначають, що поняття «загальний недорозвиток мовлення» застосовується для позначення несформованості всіх компонентів мовленнєвої системи у дітей. Водночас дослідник підкреслює надмірну узагальненість цього терміна, оскільки він не відображає ані взаємозв'язку мовленнєвих порушень із впливом ендогенних та екзогенних чинників, ані якісного рівня мовленнєвого недорозвитку, а також не враховує співвідношення порушень експресивного й імпресивного мовлення [15].

Узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень загального (Р. Є. Левіна, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет) та тотального недорозвитку мовлення дозволяє стверджувати, що спільним критерієм для їх виокремлення виступає недостатня сформованість базових мовних засобів [цит. за 11]. Разом із тим психолінгвістичний підхід розглядає мовлення як цілісну систему, що функціонує завдяки внутрішньопсихологічним механізмам і операціям із мовними одиницями (Л. С. Виготський, О. Р. Лурія, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, М. К. Шеремет) та реалізується у формі організованої мовленнєвої діяльності. З огляду на це, терміни «загальний» і «тотальний недорозвиток мовлення» відображають лише частину клінічної картини, обмежуючись характеристикою мовних засобів, але не охоплюють такі важливі аспекти, як мотиваційні порушення, труднощі планування і контролю мовлення, особливості внутрішніх механізмів мовленнєвої діяльності та стан імпресивного мовлення.

Аналіз медичної літератури свідчить про інші підходи до класифікації системних мовленнєвих порушень [цит. за 19]. Відповідно до Міжнародної

класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10), мовленнєві розлади віднесено до класу V (F) «Психічні розлади та розлади поведінки», зокрема до рубрик F80–F89 «Розлади психологічного розвитку». У межах рубрики F80 описано специфічні порушення розвитку мовлення, зокрема експресивні (F80.1), рецептивні (F80.2), інші (F80.8) та неуточнені (F80.9) розлади. Таким чином, у медичній практиці системні мовленнєві порушення розглядаються як клінічно неоднорідна група станів, а їх диференціація має важливе значення передусім для медичної діагностики й лікування, хоча є складною для психолого-педагогічного аналізу [283].

У психологічній науці дослідження системних мовленнєвих порушень ґрунтується на методології системного підходу (Л. С. Виготський, П. К. Анохін, О. Р. Лурія та ін.). Найбільш розробленою вважається теорія функціональних систем П. К. Анохіна, у якій система визначається як динамічна саморегульована організація, спрямована на досягнення корисного для організму результату [цит. за 14]. У цьому контексті мовлення розглядається як складна функціональна система, а мовленнєві порушення можуть вважатися системними тоді, коли порушується функціонування одного або кількох ключових компонентів механізму породження чи сприймання мовлення, що призводить до розладу всієї системи. Наприклад, дефіцит фонематичного сприймання негативно впливає на формування лексико-граматичних структур, а порушення етапу внутрішнього програмування висловлювання ускладнює реалізацію усного мовлення в цілому. Водночас локальні дефекти окремих мовленнєвих підсистем не розглядаються як системні порушення. Отже, з позицій системного підходу, системними мовленнєвими порушеннями доцільно вважати такі розлади, які охоплюють усю мовленнєву систему незалежно від їхнього походження.

Таким чином, у межах традиційних логопедичних класифікацій системні порушення мовлення отримують різне термінологічне оформлення залежно від наукового підходу. У психолого-педагогічній класифікації вони позначаються як «загальний недорозвиток мовлення», у клініко-педагогічній – як афазія та

алалія, що підкреслює їх первинний характер і, як правило, збереженість інтелектуальної сфери та сенсорних функцій. У медичній системі класифікації (МКХ-10) такі стани віднесено до розділу специфічних розладів розвитку мовлення і мови, де вони розглядаються як самостійні нозологічні одиниці або як такі, що можуть поєднуватися з іншими порушеннями, зокрема епілептичними станами чи затримками інтелектуального розвитку. У психологічній науці ці розлади інтерпретуються крізь призму системного підходу, відповідно до якого мовлення постає як цілісна функціональна система, а порушення однієї її ланки призводить до дезорганізації всієї ієрархічної структури мовленнєвої діяльності.

Оскільки системні мовленнєві порушення розглядаються як один із варіантів психічного дизонтогенезу, для їх диференціації принципового значення набуває концепція структурної організації розвитку з відхиленнями, запропонована Л. С. Виготським. У межах цього підходу в спеціальній психології одним із ключових параметрів аналізу виступає співвідношення первинних і вторинних (системних) порушень у структурі розвитку [цит. за 34].

Первинні або «ядерні» порушення розуміються як безпосередній наслідок впливу патогенного чинника, що призводить до стійких або частково зворотних змін у функціонуванні певної психічної функції. Натомість вторинні (системні) порушення виникають як опосередковані відхилення, пов'язані з первинним дефектом, і характеризуються перебудовою або спотворенням міжфункціональних зв'язків у процесі розвитку психіки. У цьому випадку системні порушення відображають не стільки локальний дефект, скільки порушення інтеграції психічних процесів у цілісну функціональну систему.

Отже, системні порушення психічних функцій доцільно розуміти як такі відхилення, що виникають унаслідок опосередкованого впливу первинно ураженої функції на інші психічні процеси через систему міжфункціональних зв'язків. Сам термін «системні» підкреслює складну мережеву організацію психіки, у якій кожна функція взаємопов'язана з іншими. Порушення цих

зв'язків призводить до структурних змін у загальній організації психічної діяльності та визначає характер і напрям вторинних відхилень залежно від того, яка саме ланка функціональної системи зазнала первинного ураження.

Окрему наукову проблему становить розвиток комунікативної діяльності у дітей із системними порушеннями мовлення. Як зазначає С.Д. Максименко, будь-яке первинне порушення ускладнює процес спілкування та передачі соціального досвіду, що, у свою чергу, уповільнює загальний психічний розвиток дитини. Комунікативні труднощі, характерні для різних категорій дітей із порушеннями розвитку, негативно впливають на становлення вищих психічних функцій і виступають механізмом формування вторинних системних відхилень. У результаті порушується якість взаємодії дитини з дорослими та однолітками, що може призводити до деформації соціальної ситуації розвитку та неадекватних виховних впливів.

Порушення спілкування розглядаються як одна з універсальних закономірностей дизонтогенетичного розвитку, оскільки вони одночасно призводять до обмеження соціального досвіду та негативно впливають на темпи формування психічних функцій. У зв'язку з цим значна кількість досліджень присвячена аналізу комунікативної діяльності дітей із різними видами порушень розвитку, зокрема інтелектуальними, сенсорними та руховими [27].

У дітей з інтелектуальними порушеннями системний мовленнєвий недорозвиток істотно ускладнює вербальну комунікацію, знижує здатність до розуміння зверненого мовлення та обмежує орієнтацію в ситуаціях взаємодії. Бідність словникового запасу та труднощі побудови висловлювань зумовлюють зниження активності у спілкуванні, звуження комунікативних потреб і інтересів. Додатково на характер взаємодії впливають загальна інтелектуальна недостатність, незрілість особистісної сфери та порушення пізнавальної діяльності [38].

У дітей із порушеннями зору особливості комунікації в ранньому віці зазвичай не є суттєво вираженими, оскільки провідним каналом взаємодії

виступає спілкування з дорослим. Однак у дошкільному віці, коли зростає значення спільної діяльності з однолітками, виникають труднощі узгодження дій, що часто призводить до конфліктів. Зорові порушення обмежують чуттєве пізнання світу, звужують соціальне середовище, ускладнюють формування комунікативних навичок і наслідування поведінки, однак не змінюють базової структури спілкування як такої [38].

У незрячих дітей специфіка комунікативної діяльності зумовлена значним звуженням сенсорного досвіду, особливостями формування уявлень і недостатнім розвитком мовленнєвих, мімічних і жестових засобів взаємодії. Вони часто не лише не відтворюють невербальні прояви відповідно до ситуації, а й не завжди здатні їх адекватно сприймати та інтерпретувати.

У дітей із порушеннями слуху комунікативна сфера характеризується своєрідністю соціальної взаємодії: обмеженою сформованістю соціальних навичок, недостатньою вербальною компетентністю, нестійкістю міжособистісних зв'язків та переважанням емоційних критеріїв у виборі партнерів. Комунікативні потреби часто реалізуються через жестову мову, яка, однак, має обмежене функціональне використання у ширшому соціальному середовищі. Загалом спостерігається дисбаланс між вербальними та невербальними засобами комунікації на користь останніх, що безпосередньо зумовлено первинним сенсорним дефіцитом.

Отже, у різних наукових і класифікаційних системах системні порушення мовлення трактуються по-різному. У психолого-педагогічному підході вони описуються як «загальний недорозвиток мовлення», у клініко-педагогічному — як афазія та алалія, що вказує на первинний характер ураження при відносно збережених інтелектуальних і сенсорних функціях. У медичній класифікації МКХ-10 такі розлади входять до групи специфічних порушень розвитку мовлення та можуть існувати як самостійні стани або поєднуватися з іншими порушеннями розвитку. У психологічному контексті вони розглядаються як прояв порушення функціонування цілісної мовленнєвої

системи, де дефект однієї ланки призводить до розбалансування всієї структури мовлення.

У межах теорії дизонтогенезу (Л. С. Виготський) важливим є розмежування первинних і вторинних порушень. Первинні розлади виникають безпосередньо під впливом патологічного чинника та визначають початковий дефект функції. Вторинні (системні) порушення формуються опосередковано — як наслідок порушених міжфункціональних зв'язків, коли одна уражена функція впливає на інші психічні процеси. Таким чином, системність означає не локальність дефекту, а порушення взаємодії та узгодженості психічних функцій у структурі діяльності.

З позицій системного підходу мовлення розглядається як складна функціональна система, тому його порушення є системними тоді, коли страждає не окрема складова, а вся структура мовленнєвої діяльності в цілому. Це може проявлятися у порушенні програмування висловлювання, контролю, мотиваційної сфери та інших компонентів мовленнєвого процесу.

Особливе значення має вивчення комунікативної діяльності дітей із системними мовленнєвими порушеннями, оскільки будь-який первинний дефект ускладнює спілкування та засвоєння соціального досвіду, що уповільнює психічний розвиток. Комунікативні труднощі є типовими для різних категорій дітей із порушеннями розвитку та часто виступають механізмом формування вторинних відхилень. Унаслідок цього порушується взаємодія з дорослими й однолітками, що негативно впливає на соціальну ситуацію розвитку.

Дослідження дітей з інтелектуальними порушеннями показують, що мовленнєві труднощі обмежують їхню здатність до вербального спілкування, знижують розуміння зверненого мовлення та ускладнюють соціальну взаємодію. У дітей із порушеннями зору основні труднощі проявляються у старшому дошкільному віці, коли зростає потреба у спільній діяльності з однолітками; при цьому структура спілкування загалом зберігається, хоча його розвиток ускладнюється через обмеженість сенсорного досвіду. У незрячих

дітей додатково спостерігається недостатній розвиток невербальних засобів комунікації, що ускладнює взаєморозуміння з оточенням. У дітей із порушеннями слуху провідною особливістю є домінування невербальних засобів спілкування та обмеженість вербальної комунікації, що зумовлено первинним сенсорним дефіцитом.

Системні порушення мовлення у різних наукових підходах трактуються як різні за назвою, але спільні за суттю розлади, що охоплюють не окрему мовленнєву функцію, а всю систему мовлення. Вони мають складну природу, пов'язану з порушенням міжфункціональних зв'язків, і суттєво впливають на комунікативний розвиток дитини, незалежно від виду первинного дефекту.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми мовлення як складної багаторівневої психічної діяльності та його взаємозв'язку з комунікативною діяльністю. Узагальнення наукових підходів дозволило встановити, що мовленнєва діяльність розглядається у психолінгвістиці як цілісна функціональна система, яка включає мотиваційно-цільовий, операційний, програмувальний, виконавчий та контрольнокорекційний компоненти. Вона реалізується через інформативну та комунікативну функції й забезпечує формування та вираження думки в процесі соціальної взаємодії.

Доведено, що мовленнєва діяльність є невід'ємною складовою комунікативної діяльності, однак не тотожна їй. Комунікативна діяльність має ширший зміст, оскільки включає як вербальні, так і невербальні засоби взаємодії, тоді як мовлення виступає одним із провідних, але не єдиним інструментом її реалізації. Встановлено, що ефективність спілкування забезпечується інтеграцією вербальних і невербальних компонентів, які функціонують як єдина комунікативна система.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що невербальні засоби (міміка, жести, інтонація, пози тощо) відіграють ключову роль у формуванні та регуляції спілкування, особливо на ранніх етапах онтогенезу. Вони не лише доповнюють мовлення, а й виконують функцію його передумови, забезпечуючи становлення первинних форм комунікації та поступовий перехід до вербального рівня. У подальшому розвитку вербальні та невербальні засоби функціонують у тісному взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему комунікативної взаємодії.

Окремо підкреслено, що розвиток мовлення та комунікативної діяльності відбувається в умовах соціальної взаємодії, насамперед у спілкуванні з дорослими, яке виступає визначальним чинником мовленнєвого онтогенезу. Дефіцит або порушення комунікативних контактів негативно впливає на становлення мовлення та психічний розвиток дитини в цілому.

У розділі також проаналізовано різні підходи до класифікації системних порушень мовлення. Встановлено, що у вітчизняній логопедії та психолінгвістиці вони визначаються як загальний недорозвиток мовлення, афазія та алалія, тоді як у медичній практиці — як специфічні розлади розвитку мовлення. Показано, що термінологічна невизначеність і різні теоретичні підходи ускладнюють діагностику та корекційну роботу з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

На основі системного підходу доведено, що мовлення є цілісною функціональною системою, а його порушення мають системний характер у разі ураження або недорозвитку ключових ланок мовленнєвого механізму. У таких випадках відхилення охоплюють не лише мовні засоби, а й внутрішні механізми породження мовлення, що призводить до комплексних порушень комунікативної діяльності.

Отже, теоретичний аналіз засвідчив складність і багатовимірність проблеми мовлення та комунікації, необхідність системного підходу до її вивчення, а також ключову роль інтеграції вербальних і невербальних засобів

у забезпеченні ефективного мовленнєвого розвитку та соціальної взаємодії особистості.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНЕ ПІДГРУНТЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГОМ РОЗВИВАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ

2.1. Принципи та методи розвивальної роботи психолога

Узагальнюючи теоретичні підходи до емпіричногої частини нашого магістерського дослідження розвивальної функції психолога на прикладі комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, доцільно виокремити ключові методологічні засади, що лежать в основі даної роботи. Серед них: принципи цілісності, функціональної зумовленості компонентів комунікативної діяльності, генетико-ієрархічної та рівневої організації, відображення, детермінізму, єдності свідомості й діяльності, розвитку (генетичний принцип), суб'єктної активності, а також принцип залучення найближчого соціального оточення.

Принцип цілісності передбачає розгляд комунікативної діяльності як єдиної системи, що складається з взаємопов'язаних елементів: мотивів і потреб у спілкуванні, комунікативних умінь і засобів, здатності планувати та прогнозувати взаємодію тощо. Порушення або недорозвиток навіть одного з цих компонентів призводить до дезорганізації всієї системи комунікації та зниження її ефективності.

Принцип функціональної детермінованості ґрунтується на положенні про єдність структури й функції психічних явищ. Кожен елемент комунікативної діяльності визначається її загальною метою та виконує відповідну функцію, а отже, виступає складовою єдиної функціональної системи, спрямованої на досягнення комунікативного результату.

Принцип генетико-ієрархічної структурно-рівневої організації підкреслює, що будь-яка психологічна система має багаторівневу будову, яка формується в процесі розвитку. Кожен рівень відображає певний етап

становлення комунікативної діяльності як у філогенетичному, так і в онтогенетичному плані, зберігаючись у її структурі як результат попереднього розвитку.

Принцип відображення виходить із положення, що психічні явища є формою активного відображення дійсності у вигляді образів, понять, емоцій і смислів. Це відображення має суб'єктивний, вибірковий і цілеспрямований характер, а його порушення впливає на всі когнітивні, емоційні та смислові компоненти психічної діяльності.

Принцип детермінізму розглядає психічні явища як зумовлені зовнішніми впливами, які завжди опосередковуються внутрішніми умовами.

До таких умов належать індивідуально-психологічні та соціальні характеристики особистості, рівень розвитку нервової системи, досвід, вік, умови виховання та соціального середовища. У випадках дизонтогенезу взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів набуває особливо складного характеру.

Генетичний принцип (принцип розвитку) вимагає розглядати психічні явища у їхній динаміці, тобто в процесі становлення та змін. При порушеннях розвитку симптоматика формується поступово, має вікову динаміку та проявляється по-різному на різних етапах онтогенезу.

Принцип єдності свідомості та діяльності передбачає, що психічні процеси формуються і проявляються у діяльності. Зовнішня діяльність може переходити у внутрішній план (інтеріоризація), а внутрішні процеси — у зовнішню поведінку (екстеріоризація), що дозволяє досліджувати психіку через аналіз діяльності та її продуктів.

Принцип суб'єктної активності розглядає дитину як активного учасника власного розвитку, який здатний впливати на формування своїх психічних функцій через участь у діяльності. Навіть за умов порушень розвитку активність дитини залишається важливим чинником компенсації та розвитку.

Принцип залучення найближчого соціального оточення підкреслює вирішальну роль дорослих (батьків, педагогів, значущих осіб) у формуванні

комунікативної діяльності дитини. Саме соціальне середовище виступає основним джерелом мовленнєвого розвитку, тому його врахування є необхідною умовою комплексного психологічного дослідження.

Методологія емпіричної частини нашого магістерського дослідження передбачала комплексне використання взаємодоповнювальних методів: спостереження, бесіди, психолого-педагогічного експерименту, проєктивних малюнкових методик, опитування та експертного оцінювання.

Психологічне спостереження в межах дослідження стало одним із ключових методів отримання емпіричної інформації про особливості комунікативної діяльності дітей, при цьому воно здійснювалося без прямого втручання дослідника в природний перебіг їхньої взаємодії. Такий підхід дозволив зафіксувати реальну поведінку дітей у максимально наближених до повсякденних умовах. У нашого межах дослідження спостереження використовувалося як самостійний метод, а також як допоміжний інструмент у поєднанні з бесідою, експериментальними завданнями та проєктивними методиками.

Цілеспрямоване спостереження передбачало попереднє визначення чітких критеріїв і показників, що відображали структурні та змістові характеристики комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Аналізувалася як взаємодія з однолітками, так і спілкування з дорослими, причому як у спеціально організованих ситуаціях, так і в умовах вільної діяльності. Отримані спостережні дані піддавалися якісному узагальненню, а також кількісній обробці із застосуванням бальної оцінної шкали. Після завершення етапу фіксації здійснювався детальний якісний аналіз матеріалу.

Окремий вид спостереження інтегрувався в інші методи — бесіду, експеримент і проєктивні завдання. У цьому випадку воно виконувало допоміжну функцію, дозволяючи уточнювати та доповнювати отримані кількісні показники. Особлива увага приділялася поведінковим реакціям дітей,

їхній емоційній відповіді на завдання, особливостям взаємодії з експериментатором і партнерами по спілкуванню.

Застосування методу спостереження вважається принципово важливим для досліджень подібного спрямування, оскільки саме він дає змогу вивчати комунікативну діяльність у її природному перебігу. У нашому магістерському дослідженні цей метод дозволив отримати цінні відомості про особливості взаємодії дітей як з дорослими, так і з однолітками. На основі отриманих спостережних даних були виявлені певні закономірності та тенденції розвитку комунікативної діяльності, сформульовано попередні гіпотези щодо взаємозв'язку окремих її компонентів (умінь, засобів, поведінкових проявів). Подальша перевірка цих припущень здійснювалася за допомогою експериментальних процедур.

Експериментальний метод дозволив уточнити й конкретизувати результати спостереження, а також перевірити висунуті гіпотези щодо рівня сформованості комунікативних умінь і засобів у дітей із системними порушеннями мовлення. У контрольованих умовах, із постановкою спеціальних завдань і регулюванням процесу їх виконання, було досліджено інформативний, перцептивний та інтерактивний компоненти комунікативної діяльності, а також окремі риси комунікативної поведінки. Використання активного експерименту дало змогу цілеспрямовано перевіряти причинно-наслідкові зв'язки та отримувати більш обґрунтовані наукові висновки.

Вибір експерименту як провідного методу був зумовлений його можливістю створювати спеціально організовані ситуації, у яких досліджувані явища проявляються найбільш повно та структуровано. Його основна перевага полягає в можливості встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими компонентами комунікативної діяльності, що забезпечує високий рівень наукової достовірності результатів.

У межах експериментальної роботи застосовувався також проєктивний малюнковий тест. Його використання ґрунтувалося на можливості виявлення прихованих особистісних характеристик через інтерпретацію дитиною

власних зображень. У ході дослідження дітям пропонувалося виконати малюнки на задану тему та пояснити їх зміст. При цьому передбачалося, що особливості сюжетів і їх інтерпретації відображають індивідуально-психологічні характеристики дитини, які опосередковано проявляються у творчій діяльності. Такий підхід мінімізував вплив соціально бажаних відповідей і дозволяв виявити більш глибокі смислові та когнітивні особливості.

Метод експериментальної бесіди використовувався для безпосереднього вивчення вербальної поведінки дітей, уточнення рівня сформованості їхніх інформаційно-комунікативних умінь і особливостей мовленнєвих засобів у ситуації живого контакту з дорослим. Бесіда мала напівструктурований характер: вона передбачала попередньо визначену логіку запитань, але залишала простір для вільних відповідей дитини. Усі мовленнєві реакції ретельно фіксувалися в протоколах і надалі підлягали якісному та кількісному аналізу з урахуванням поведінкових спостережень.

Отримані за допомогою зазначених методів дані дозволили сформулювати цілісне уявлення про комунікативну діяльність дітей, однак не забезпечували повної картини її проявів у різних соціальних контекстах, зокрема з позиції батьків і педагогів. У зв'язку з цим було використано метод анкетування та опитування закритого і відкритого типу, що дало змогу отримати додаткову інформацію про особливості спілкування дітей у сімейному та освітньому середовищі, труднощі комунікації та індивідуальні комунікативні характеристики.

Письмове стандартизоване опитування дозволило охопити всіх батьків і педагогів досліджуваної групи. Використовувалися як анкети, так і шкальні методики. Відкриті запитання забезпечували можливість розгорнутих відповідей і вільного висловлення думок, тоді як закриті — сприяли стандартизації та порівнюваності результатів. Для підвищення об'єктивності отриманих даних застосовувалося усереднення оцінок кількох експертів, що дозволило мінімізувати суб'єктивний вплив окремих оцінювачів.

Таким чином, нами обґрунтовано та описано комплекс методів емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Показано, що провідним методом виступало психологічне спостереження, яке забезпечило отримання об'єктивної інформації про природний перебіг комунікативної поведінки дітей у взаємодії з дорослими та однолітками.

Встановлено доцільність поєднання спостереження з іншими методами — експериментом, бесідою, проєктивними малюнковими тестами та опитуванням, що дало змогу забезпечити багатовимірність аналізу комунікативної діяльності. Експериментальні методики дозволили уточнити та перевірити отримані дані, а проєктивні — виявити глибинні особистісні особливості дітей.

Додатково застосування опитувальників батьків і педагогів розширило емпіричну базу дослідження, забезпечивши врахування особливостей комунікативної поведінки дітей у різних соціальних умовах. Узагальнення результатів засвідчило ефективність комплексного підходу до вивчення комунікативної діяльності та його інформативність для подальшого аналізу.

2.2. Розвивально-діагностичні методики в роботі психолога з дітьми старшого дошкільного віку

Однією з базових методик, що використовувалася в дослідженні, стала проєктивна техніка «Будинок – дерево – людина» (БДЛ), запропонована Дж. Буком у 1948 році. Вона широко застосовується у психодіагностиці як у роботі з дітьми, так і з дорослими, завдяки своїй інформативності щодо особистісних особливостей та характеру взаємодії індивіда з соціальним оточенням.

З урахуванням наявності системного мовленнєвого недорозвитку у дітей, дана методика була обрана як така, що є достатньо доступною для виконання та водночас діагностично надійною. Її використання було спрямоване на

виявлення особистісних характеристик дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, а також на уточнення вираженості симптомокомплексів, що можуть свідчити про емоційне та особистісне неблагополуччя (зокрема тривожність, занижену самооцінку, агресивність, конфліктність, депресивні тенденції). Окрему увагу приділено аналізу особливостей міжособистісної взаємодії: труднощів у спілкуванні, вибіркості контактів та комунікативних уподобань дитини.

Додатково в дослідженні було застосовано проективну методику «Домальовування: світ речей – людей – світ емоцій», автором якої є М. А. Нгуєн. Зазначений тест використовувався з метою виявлення рівня комунікативної спрямованості дитини як індивідуально-психологічної характеристики, а також як показника сформованості її гуманістичної орієнтації.

Проективна методика «Світ людей – речей – емоцій» передбачає використання стимульного матеріалу у вигляді аркуша із зображеннями геометричних фігур — кола, овалу та трикутника. Дитині пропонується інструкція: домалювати подані фігури таким чином, щоб утворилися певні образи або предмети.

Процедура проведення дослідження полягає у самостійному домальовуванні запропонованих фігур протягом 15 хвилин. Отримані результати аналізуються як на якісному, так і на кількісному рівнях. Якісний аналіз спрямований на визначення змісту створених зображень, особливостей сюжету, а також на встановлення того, чи мають малюнки комунікативне спрямування, чи, навпаки, орієнтовані переважно на предметний світ і неживі об'єкти.

Кількісна обробка результатів передбачає підрахунок таких показників: відсутність завершення фігури; зображення предмета; малюнок тварини; зображення людського обличчя; фігура людини; сюжетна композиція за участю людей; рослинні образи.

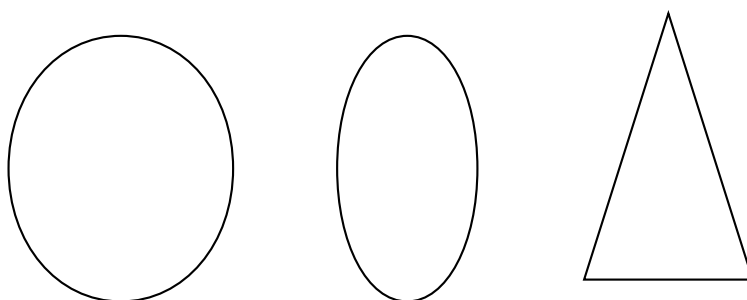
Переважаання у малюнках образів людей або тварин розглядається як

свідчення комунікативної орієнтації дитини на живі об'єкти. Водночас наявність сюжетних композицій із людьми вказує на більш високий рівень диференційованості комунікативної спрямованості та сформований досвід міжособистісної взаємодії у дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Кількісний аналіз результатів здійснювався відповідно до таких критеріїв:

- про наявність комунікативної спрямованості на живі об'єкти свідчать зображення людей і тварин, що відповідають шкалам 3, 4 та 5;
- показником диференційованості комунікативної спрямованості є сюжетні малюнки із зображенням людей, що належать до шкали 6;
- труднощі у виконанні завдання визначаються за наявністю незавершених або недомальованих фігур, які відносяться до шкали 1.

У методиці «Домальовування: світ речей – людей – емоцій» як стимульний матеріал використовуються спеціально підготовлені фігури для подальшого творчого домальовування дитиною.



Ще одним важливим інструментом психодіагностичного дослідження виступила методика «Особистісний профіль дитини» І.В. Мартиненко, застосування якої дало змогу створити цілісну характеристику індивідуально-психологічних особливостей дітей, що мають суттєве значення для ефективності їхньої комунікативної діяльності. Завдяки використанню цього опитувальника стало можливим визначити рівень сформованості тих особистісних рис, які безпосередньо впливають на характер міжособистісної взаємодії та особливості спілкування дитини з оточенням.

Методика «Особистісний профіль» побудована у формі експертного опитувальника та включає сім шкал, кожна з яких представлена полярними особистісними характеристиками. Оцінювання здійснюється експертами на основі тривалого спостереження за поведінкою дитини у різних видах діяльності та спілкування. За кожною шкалою виставляються бали від 0 до 10.

Показник на рівні 5 балів інтерпретується як відсутність чітко вираженої якості або її середній рівень прояву.

Крайні значення шкали — 0, 1, 9 і 10 балів — свідчать про надмірну вираженість певної риси та розглядаються як потенційні «зони ризику» у процесі міжособистісної взаємодії.

У ролі експертів виступали дорослі, які добре знають дитину та мають можливість систематично спостерігати за її поведінкою. Для забезпечення об'єктивності оцінювання до експертної групи залучалися не менше трьох осіб. У випадку старших дошкільників такими експертами найчастіше були вихователі, практичний психолог, музичний керівник або інші педагоги закладу дошкільної освіти.

Шкала «агресивність – миролюбство» спрямована на виявлення рівня зовнішньої та внутрішньої агресивності дитини. Якщо у поведінці дитини спостерігаються руйнівні дії, прагнення залякувати інших, конфліктність або схильність до агресивних форм реагування, оцінка знаходиться в межах 2–3 балів.

Показники 5–6 балів свідчать про ситуативні прояви захисної агресії, які виникають переважно як реакція на образу чи загрозу.

Оцінки 7–8 балів характеризують дитину як миролюбну, здатну до врегулювання конфліктів та підтримання позитивних взаємин.

Водночас надмірна миролюбність, що супроводжується страхом конфліктних ситуацій і беззахисністю, відображається у високих показниках — 9–10 балів.

Шкала «тривожність – спокійність» дозволяє оцінити рівень внутрішнього емоційного напруження. Якщо дитина часто хвилюється,

демонструє невпевненість, нервозність, безпричинне занепокоєння чи навіть тілесні прояви тривоги, такі як тремтіння, їй нараховують 2–3 бали. Для таких дітей характерна підвищена чутливість до порушення особистісного простору, що нерідко провокує неадекватні емоційні реакції.

Показники 7–8 балів вказують на врівноваженість, упевненість у собі та емоційну стабільність.

Однак надмірна спокійність, яка оцінюється у 9–10 балів, може свідчити про емоційну холодність або недостатню емоційну чутливість, що також здатне негативно впливати на процес спілкування.

Шкала «конформізм – лідерство» відображає схильність дитини підпорядковуватися іншим або, навпаки, займати лідерські позиції у дитячому колективі. Низькі показники (2–4 бали) свідчать про залежність поведінки від думки оточення, труднощі у відстоюванні власної позиції, потребу у підтримці та схильність відмовлятися від власних бажань.

Середній рівень (5 балів) характеризує ситуативний прояв лідерських якостей залежно від настрою чи обставин.

Показники 7–8 балів відображають виражені лідерські тенденції: активність, ініціативність, здатність організовувати інших дітей, прагнення до успіху та визнання.

Якщо ж дитина прагне домінувати будь-якою ціною, нав'язує іншим власну волю та не визнає ініціативи однолітків, це оцінюється у 9–10 балів і розглядається як прояв деспотичності та егоцентризму.

Шкала «відстороненість – залученість» дає можливість визначити рівень мотивації дитини до спільної діяльності та ступінь її емоційної включеності у взаємодію.

Якщо дитина пасивна, не виявляє інтересу до колективних занять, часто капризує або прагне уникати діяльності, їй виставляють 2–3 бали.

Показники 4–5 балів свідчать про наявність інтересу до діяльності, однак переважно у ролі спостерігача.

Бал 6 характеризує достатню емоційну включеність і ситуативну активність.

Високі показники — 7–8 балів — відображають активну участь дитини у різних видах діяльності, прагнення до самостійності та ініціативності.

Надмірна залученість, оцінена у 9–10 балів, може ускладнювати здатність до самоконтролю та рефлексії, що негативно позначається на комунікативній поведінці.

Шкала «стереотипність – креативність» характеризує особливості творчої активності дитини.

Якщо у спілкуванні та діяльності переважають шаблонні дії, одноманітні висловлювання чи повторювані поведінкові моделі, це відповідає 2–3 балам.

Ситуативний прояв творчості оцінюється в межах 4–6 балів і залежить від емоційного стану, статусу дитини в групі або взаємин із партнером по спілкуванню.

Високий рівень креативності (7–8 балів) виявляється у здатності до нестандартного мислення, оригінальних рішень та індивідуалізованих форм поведінки. Надмірна демонстративність і манірність, що можуть ускладнювати міжособистісні контакти, відповідають 9–10 балам.

Шкала «індивідуалізм – співробітництво» визначає рівень комунікабельності та готовності до взаємодії з іншими.

Якщо дитина уникає спільної діяльності, прагне ізоляції або негативно реагує на залучення до колективної роботи, це оцінюється у 2–3 бали.

Показники 4–5 балів свідчать про прагнення до взаємодії за недостатньо сформованих навичок співробітництва.

Оцінки 6–7 балів характеризують готовність до продуктивної спільної діяльності, ефективної взаємодії та підтримання позитивних стосунків у мікрогрупі.

Бал 8 вказує на виражену орієнтацію на групові форми взаємодії навіть із малознайомими ровесниками.

Шкала «ригідність – гнучкість» спрямована на визначення рівня психологічної пластичності дитини, її здатності адаптуватися до нових умов і переключатися між різними видами діяльності.

Якщо дитина виявляє надмірну впертість, не сприймає нововведень, важко адаптується до змін або тривалий час не може змінити спосіб дій, їй нараховують 2–3 бали.

Ситуативна ригідність відповідає 4–5 балам.

Достатній рівень гнучкості, що проявляється у швидкій адаптації до нових умов, адекватному реагуванні на зміни та перенесенні попереднього досвіду у нові ситуації, оцінюється у 6–8 балів.

Водночас надмірна гнучкість може призводити до непослідовності поведінки, труднощів у плануванні діяльності та порушень у реалізації комунікативних стратегій, що відображається у 9–10 балах.

Використання методики «Особистісний профіль дитини» забезпечило можливість отримання систематизованої інформації про індивідуально-психологічні характеристики старших дошкільників із системними порушеннями мовлення, які мають важливе значення для процесу міжособистісного спілкування. Аналіз результатів дав змогу встановити не лише ступінь сформованості окремих особистісних якостей, а й виявити потенційні труднощі у сфері комунікативної взаємодії. Водночас було підтверджено, що як недостатній, так і надмірний рівень вираженості певних рис може виступати чинником виникнення комунікативних бар'єрів та негативно впливати на успішність соціальної взаємодії дитини.

На наступному етапі емпіричного дослідження було використано методику «Анкета оцінювання комунікативних якостей особистості дитини» І.В. Мартиненко. Зазначений діагностичний інструмент являє собою опитувальник закритого типу, призначений для експертного визначення рівня сформованості комунікативних характеристик у дітей дошкільного віку.

Основною метою застосування цієї анкети стало уточнення ступеня розвитку тих особистісних властивостей, які мають безпосередній вплив на

успішність спілкування, соціальної взаємодії та встановлення контактів із навколишніми.

Опитування здійснювалося за участю батьків і педагогічних працівників, що дало можливість поєднати інформацію, отриману в різних соціальних умовах функціонування дитини. Такий підхід сприяв більш об'єктивному аналізу комунікативної поведінки, оскільки дозволяв порівнювати особливості прояву особистісних якостей у домашньому та освітньому середовищах. Особливого значення набув саме педагогічний компонент експертного оцінювання, адже педагоги мають можливість спостерігати дитину у процесі колективної діяльності, міжособистісної взаємодії з однолітками та виконання різноманітних комунікативних завдань. Це, своєю чергою, дозволило зменшити ймовірність суб'єктивних викривлень, які можуть виникати внаслідок батьківської емоційної залученості, та підвищити достовірність і надійність отриманих результатів дослідження.

Методика І.В. Мартиненко була використана як один із діагностичних інструментів для вивчення особливостей міжособистісної взаємодії та рівня сформованості комунікативних характеристик у дітей старшого дошкільного віку. Опитувальник передбачав отримання загальних відомостей про дитину, зокрема зазначення її прізвища, імені, по батькові та дати народження, після чого експертам пропонувалося оцінити особливості поведінки та спілкування дитини за низкою визначених параметрів.

Анкета охоплювала питання, спрямовані на визначення активності дитини у взаємодії з дорослими та ровесниками. Зокрема, з'ясовувалося, наскільки дитина є відкритою та ініціативною у спілкуванні: чи вона легко вступає у контакт, активно підтримує взаємодію, чи, навпаки, характеризується замкненістю та уникає комунікації. Окремо аналізувалася специфіка ігрової діяльності — схильність дитини до ігор із ровесниками, старшими або молодшими дітьми, а також її здатність брати участь у колективних формах діяльності.

Важливий блок питань стосувався особливостей поведінки дитини у грі.

Експертам пропонувалося визначити, чи здатна дитина організовувати інших дітей, проявляти лідерські якості та брати на себе провідні ролі, чи вона однаково комфортно почувається як у ролі лідера, так і виконавця, або ж переважно займає другорядні позиції у груповій взаємодії. Також оцінювався характер взаємин дитини з однолітками: уміння підтримувати дружні стосунки, уникати конфліктів та конструктивно взаємодіяти в процесі спільної діяльності.

Окрема увага приділялася проявам соціальної спрямованості та морально-комунікативних якостей. Зокрема, аналізувалася готовність дитини ділитися іграшками, здатність до співпереживання, співчуття та емоційної підтримки інших людей. Водночас оцінювалися й негативні поведінкові прояви — схильність ображати інших дітей, конфліктність, частота скарг або образливості.

Обробка результатів анкетування здійснювалася за допомогою спеціальної бальної системи. Кожна відповідь оцінювалася залежно від обраного варіанта: відповіді типу «а» відповідали 10 балам, варіант «б» оцінювався у 5 балів, а вибір відповіді «в» — в 1 бал. Таким чином визначався ступінь вираженості певної комунікативної якості або особистісної риси.

Для отримання інтегрального показника розвитку комунікативних якостей підраховувалася загальна сума набраних балів, після чого вона ділилася на 18 — кількість оцінюваних показників. Питання №1 та №4 не підлягали кількісному оцінюванню, оскільки використовувалися переважно для отримання якісної характеристики особливостей соціальної взаємодії дитини.

Особливого значення у дослідженні надавалося зіставленню експертних оцінок. Якщо думки батьків і педагогів щодо певної якості збігалися, це розцінювалося як підтвердження наявності відповідної риси у дитини. У випадках, коли однакову оцінку надавали двоє з трьох експертів, робився висновок про високу ймовірність сформованості даної характеристики. Якщо

ж оцінки всіх експертів суттєво відрізнялися, це свідчило про необхідність додаткового вивчення особистісних особливостей дитини та уточнення отриманих результатів.

Узагальнення результатів усіх етапів емпіричного дослідження здійснювалося шляхом поєднання якісного та кількісного аналізу. Для статистичної обробки отриманих даних використовувалися методи описової статистики, що дозволяли визначити показники центральної тенденції та варіативності. Також застосовувалися критерії статистичної значущості, зокрема t-критерій Стюдента та критерій χ^2 Пірсона, які дали можливість встановити достовірність виявлених відмінностей між групами досліджуваних.

Крім того, у роботі були використані методи частотного, кореляційного, аналізу, що забезпечило можливість комплексного вивчення структури комунікативної діяльності дітей. На основі комплексної інтерпретації отриманих даних було здійснено систематизацію результатів дослідження та виокремлено типологічні особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було теоретично та методично обґрунтовано підходи до емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Узагальнення наукових джерел дало змогу визначити комунікативну діяльність як складну багатокомпонентну систему, ефективність функціонування якої залежить від узгодженої роботи мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів. Порушення будь-якої зі складових призводить до деформації всієї структури спілкування, що особливо виразно проявляється у дітей із системними порушеннями мовлення.

Встановлено, що дослідження комунікативної діяльності цієї категорії

дітей має спиратися на низку методологічних принципів, зокрема цілісності, системності, детермінізму, генетичного підходу, єдності свідомості та діяльності, суб'єктної активності та врахування впливу соціального середовища. Застосування зазначених принципів забезпечує комплексне розуміння комунікативного розвитку дитини в умовах дизонтогенезу.

Обґрунтовано доцільність використання комплексної методики емпіричного дослідження, яка поєднує спостереження, бесіду, експериментальні процедури, проєктивні методики, анкетування та експертне оцінювання. Така багатовекторність дозволяє отримати цілісну картину комунікативного розвитку дітей, поєднуючи дані про їхню природну поведінку, особистісні характеристики, мотиваційні особливості та соціальне функціонування.

Особливе значення у структурі дослідження відведено спостереженню як базовому методу, що забезпечує фіксацію природних проявів комунікативної діяльності дітей у різних ситуаціях взаємодії. Експериментальні методи дали змогу перевірити та уточнити отримані дані, встановити причинно-наслідкові зв'язки між компонентами комунікативної діяльності та підтвердити висунуті гіпотези. Проєктивні методики забезпечили можливість дослідження глибинних особистісних характеристик, емоційної сфери та комунікативної спрямованості дітей.

Анкетування батьків і педагогів, а також експертне оцінювання дозволили розширити емпіричну базу дослідження та підвищити об'єктивність отриманих результатів за рахунок зіставлення різних джерел інформації. Використання статистичних методів обробки даних забезпечило надійність, валідність та можливість узагальнення результатів, а також дало підстави для виокремлення типологічних особливостей комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИВАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Результати діагностики особливостей комунікативної поведінки дітей старшого дошкільного віку

Емпіричний етап нашого дослідження був присвячений вивченню особливостей комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Такий аспект дослідження є особливо важливим, оскільки саме рівень мотиваційної залученості у процес комунікації та ступінь ініціативності дитини значною мірою визначають характер, зміст і форму її взаємодії з ровесниками, дорослими та організацію розвивальної роботи з психологом. Як зазначала М. І. Лісіна, мотиваційний компонент спілкування виступає одним із провідних чинників, що впливають на становлення та розвиток комунікативної діяльності дитини [цит. за 43].

У ході систематичного спостереження було встановлено, що 39,3 % дітей із системними порушеннями мовлення досить часто зверталися до педагогів із різноманітними проханнями, запитаннями або повідомленнями. Водночас значно вищий рівень комунікативної активності простежувався у взаємодії з ровесниками: 65 % активно вступали у контакт саме з іншими дітьми. Аналіз змісту цих звернень показав, що більшість із них мали ситуативний характер і були безпосередньо пов'язані з актуальною діяльністю дитини. Так, у взаємодії з дорослими ситуативно зумовлені звернення були зафіксовані у 69,2 %, а у спілкуванні з однолітками — 77,2 %.

Позаситуативні ініціативні висловлювання, які не були прямо обумовлені поточною діяльністю або конкретною практичною потребою, виявлялися значно рідше. У спілкуванні з педагогами такі прояви

спостерігалися лише у 30,8 % дітей із системними порушеннями мовлення, тоді як у взаємодії з ровесниками — 22,8 %. Це свідчить про те, що для більшості дітей характерним є переважання ситуативно-ділової форми спілкування, коли комунікативна активність виникає переважно під впливом конкретної практичної необхідності.

Отримані результати також дали змогу встановити, що значна частина дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення характеризується недостатнім рівнем сформованості важливих компонентів комунікативної діяльності. Зокрема, у 66,2 % було виявлено труднощі, пов'язані з поточним і підсумковим самоконтролем у процесі взаємодії. У 23,4 % спостерігалася недостатня сформованість уміння планувати власну комунікативну діяльність, а у 17,4 % — труднощі у здатності аналізувати процес та результати взаємодії. Низький рівень ініціативності у спілкуванні був зафіксований у 19,9 % вибірки.

Водночас у межах організованої діяльності старші дошкільники із системними порушеннями мовлення демонстрували дещо кращі результати у здатності координувати власні дії з діями партнерів по взаємодії навіть за відсутності попереднього узгодження. Також у деяких випадках спостерігалися ситуативні прояви ініціативності під час встановлення контактів. Проте якісно вищих рівнів розвитку комунікативних умінь та сформованості структурних компонентів комунікативної діяльності у вільний час у дітей цієї категорії виявлено не було.

Дослідження показало, що більшість визначених показників комунікативної діяльності проявляються нестійко та епізодично як в умовах організованої діяльності, так і під час вільного спілкування вихованців логопедичних груп. Це свідчить про недостатній рівень сформованості комунікативної ініціативності, труднощі у вмінні домовлятися та координувати дії з партнером по спілкуванню, недостатню здатність планувати взаємодію та контролювати як власну поведінку, так і поведінку співрозмовника. Крім того, у дітей спостерігалися труднощі у здійсненні

аналізу результатів комунікації та виправленні помилок, допущених у процесі взаємодії.

Такий стан розвитку окремих структурних компонентів свідчить про недостатню сформованість усієї системи реалізації комунікативної діяльності — починаючи від мотиваційного компонента і закінчуючи оцінюванням результатів взаємодії. Зокрема, недостатньо стійкими виявилися мотиви спілкування, планування комунікативних дій, процесуальний контроль, підсумковий самоконтроль та здатність до оцінювання ефективності власної комунікативної поведінки.

За результатами спостереження також було встановлено, що зміст більшості комунікативних ситуацій визначався безпосередніми умовами діяльності, у яких перебувала дитина. Потреба у зверненні до дорослого чи однолітка виникала переважно у зв'язку з необхідністю отримати допомогу у виконанні певного завдання, нестачею матеріалів або предметів діяльності, відсутністю необхідних ігрових засобів для реалізації власного задуму тощо.

Таким чином, комунікація дітей мала переважно практичний та ситуативний характер.

Характерною особливістю усних висловлювань дітей було те, що вони нерідко не містили безпосереднього звернення до партнера по спілкуванню. Дитина лише констатувала власну потребу або проблему, не називаючи особу, до якої звертається за допомогою. Наприклад, у мовленні дітей фіксувалися висловлювання типу: «У мене зламався олівець», «Мені не вистачило аркуша», «Я не буду гратися без конструктора». У подібних ситуаціях дитина фактично повідомляла про труднощі чи потребу, однак не формулювала чіткого звернення до співрозмовника.

Подібна специфіка комунікативної поведінки відповідає ситуативно-діловій формі спілкування, за якої партнер розглядається насамперед як засіб або помічник для реалізації певної діяльності. Крім того, такі особливості свідчать про недостатній рівень сформованості мовленнєвого етикету та труднощі у засвоєнні соціально прийнятих способів вербальної взаємодії.

Результати спостереження за особливостями комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком засвідчили, що більшості з них притаманний достатньо високий рівень соціальної активності та готовності до взаємодії з навколишніми. Зокрема, у 89, % вибірки було зафіксовано легкість встановлення контактів із дорослими та ровесниками, відкритість до спілкування і відсутність виражених труднощів у входженні в комунікативну ситуацію. Для значної кількості дітей цієї групи також характерним було адекватне реагування на звернення, зауваження та інструкції дорослого: подібна особливість спостерігалася у 75,6 %.

Окрім цього, результати спостереження виявили наявність у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком ситуативних організаторських умінь.

Так, 67,7 % демонстрували здатність залучати інших до спільної діяльності, координувати взаємодію в процесі гри або виконання певних завдань. Водночас у поведінці частини дітей фіксувалися нестійкі агресивні прояви ситуативного характеру, які були виявлені у 63,7 %. Однак такі реакції переважно мали епізодичний характер і не визначали загального стилю міжособистісної взаємодії.

Особливості експресивної складової комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком свідчать про певну залежність емоційної виразності від особистості комунікативного партнера. Зокрема, у взаємодії з педагогами діти проявляли більшу стриманість: лише 37,7% демонстрували достатньо диференційовані емоційні реакції та відкрито виражали власні переживання у процесі спілкування з дорослими.

Разом із тим у контактах із ровесниками рівень емоційної експресивності був значно вищим. Так, 59,3 % дітей із нормальним мовленнєвим розвитком характеризувалися відкритим, емоційно насиченим стилем взаємодії з іншими дітьми.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що як у дітей із системними порушеннями мовлення, так і у дітей з нормальним мовленнєвим

розвитком простежується подібна тенденція: емоційна виразність комунікативної поведінки значною мірою залежить від того, хто виступає партнером у спілкуванні. Найбільш емоційно насиченим спілкування стає саме у взаємодії з ровесниками.

Щодо змістових характеристик емоційної сфери, то діти з нормальним мовленнєвим розвитком продемонстрували значно вищий рівень диференційованості емоційних проявів. Їхні емоційні реакції були різноманітнішими та гнучкішими, а ступінь вираженості емоцій змінювався залежно від ситуації. Емоційні переживання дітей були пов'язані не лише із задоволенням власних потреб, а й із результатами спільної діяльності, перебігом гри, успіхами чи невдачами у виконанні завдань, цікавими ігровими предметами або інформацією, отриманою від навколишніх. Це свідчить про ширший спектр емоційного реагування та більш розвинену здатність до емоційного переживання соціальних ситуацій.

Порівняльний аналіз результатів спостереження за комунікативною діяльністю дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення та дітей із нормальним мовленнєвим розвитком дозволив виявити низку суттєвих відмінностей. Найбільш виражені розбіжності були зафіксовані у легкості встановлення контактів, характері ситуативних і позаситуативних звернень до дорослих та ровесників, а також у рівні сформованості комунікативної ініціативності. У дітей із нормальним мовленнєвим розвитком значно частіше спостерігалися позаситуативні форми спілкування, тоді як у дітей із системними порушеннями мовлення переважали звернення, безпосередньо пов'язані з поточною діяльністю або практичною потребою.

Суттєві відмінності також були виявлені у сформованості вмінь планувати комунікативну взаємодію, контролювати процес її реалізації, узгоджувати власні дії з партнером, аналізувати результати спілкування та коригувати власну поведінку відповідно до ситуації. Діти з нормальним мовленнєвим розвитком виявили значно вищий рівень сформованості зазначених компонентів комунікативної діяльності.

Водночас незначні відмінності між групами були зафіксовані у показниках експресивності спілкування з дорослими та ровесниками, кількості дітей, які використовували вербальні та невербальні засоби комунікації, а також у здатності адекватно реагувати на зауваження дорослого та організовувати взаємодію з іншими. При цьому низький рівень організаторських здібностей і недостатня емоційна виразність у спілкуванні з дорослими були характерними для дітей обох досліджуваних груп.

Узагальнення результатів спостереження, проведеного в умовах закладу дошкільної освіти, дало підстави зробити висновок про недостатню сформованість та нестійкість основних етапів реалізації комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. У процесі спілкування ці діти демонстрували труднощі у плануванні взаємодії, здійсненні поточного та підсумкового контролю, а також у здатності аналізувати результати власної комунікативної поведінки.

Було встановлено, що діти із системними порушеннями мовлення значно краще контролюють власні дії, ніж звертають увагу на поведінку партнера по спілкуванню. Низький рівень ініціативності та переважання ситуативної мотивації не створюють достатнього підґрунтя для усвідомленого планування взаємодії та подальшого контролю за успішністю реалізації комунікативної програми. Домінування предметно орієнтованого спілкування свідчить про те, що комунікативна діяльність дітей переважно реалізується в межах інших видів діяльності та недостатньо ґрунтується на особистісній взаємній зацікавленості, симпатії чи дружніх взаєминах.

Комунікативна поведінка старших дошкільників із системними порушеннями мовлення також характеризується недостатнім рівнем емоційної виразності, переважанням крайніх форм емоційного реагування, труднощами у встановленні контактів та схильністю уникати конфліктних ситуацій. Загалом для більшості таких дітей властивий спокійний стиль поведінки, однак у певних ситуаціях можуть виникати ситуативні агресивні прояви.

Крім того, було встановлено, що переважна більшість дітей із

системними порушеннями мовлення використовують як вербальні, так і невербальні засоби комунікації. Однак приблизно третина з них демонструє переважання невербальних способів взаємодії навіть за наявності сформованого фразового, граматично правильного мовлення. Це свідчить про недостатню впевненість у використанні мовленнєвих засобів та певні труднощі у реалізації повноцінного мовленнєвого спілкування.

Опитування батьків за допомогою відкритої анкети «Як спілкується ваша дитина?» було спрямоване передусім на вивчення якісних характеристик комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення в умовах поза межами закладу дошкільної освіти.

Основна увага приділялася особливостям спілкування дитини в сімейному колі, її взаємодії з друзями та ровесниками, а також труднощам, які можуть виникати у процесі повсякденної комунікації.

У межах даного дослідження батьки розглядалися як основні експерти, здатні надати інформацію про зміст і характер спілкування власної дитини, її поведінку в різних життєвих ситуаціях, специфіку взаємодії з однолітками та дорослими, а також про наявність чи відсутність комунікативних труднощів.

Передбачалося, що саме батьки, які постійно перебувають у тісному контакті з дитиною, можуть найбільш повно охарактеризувати її особистісні та комунікативні прояви у домашньому середовищі.

Аналіз результатів анкетування показав, що переважна більшість батьків дітей із системними порушеннями мовлення — 93,0 % вибірки, — вважають, що добре розуміють власну дитину, її переживання, потреби та особливості поведінки. Такі результати свідчать про достатньо високий рівень емоційної включеності батьків у процес взаємодії з дитиною.

Крім того, значна кількість опитаних продемонструвала обізнаність щодо кола спілкування своїх дітей. Так, 81,8 % батьків змогли назвати імена друзів та приятелів дитини, що свідчить про їхню зацікавленість соціальним життям дошкільника та увагу до його міжособистісних контактів.

Частина батьків — 4,9 % — зазначили, що знають друзів власної дитини,

однак змогли назвати лише одне ім'я. Ще 13,5 % обмежився загальним твердженням про обізнаність із друзями дитини без наведення конкретних прикладів.

Таким чином, результати опитування дають підстави стверджувати, що більшість батьків, які виховують дітей із системними порушеннями мовлення, достатньо добре орієнтуються у сфері соціальних контактів власної дитини.

Одним із важливих завдань анкети було визначення змісту взаємодії дітей із батьками у домашніх умовах. Отримані результати засвідчили, що 72 % мають із дітьми спільні заняття та захоплення. Серед прикладів найчастіше згадувалися спільні спортивні активності, кулінарні заняття, прогулянки, сімейний відпочинок у вихідні дні, а також різноманітні форми дозвілля. Такі дані свідчать про достатньо активну участь більшості батьків у спільній діяльності з дитиною та їхнє прагнення підтримувати емоційний контакт через спільно проведений час.

Водночас 21,9 % батьків хоча й підтвердили наявність спільних захоплень із дитиною, однак навели лише один приклад подібної взаємодії.

Ще 3,9 % зазначили, що мають спільні заняття з дитиною, проте не змогли конкретизувати, у чому саме вони полягають.

Лише 2,3 % батьків із загальної кількості опитаних повідомили про відсутність спільних справ і захоплень із власною дитиною.

Отримані результати демонструють, що для більшості сімей характерна активна взаємодія з дітьми у домашньому середовищі, особливо у вихідні дні.

Разом із тим дані дослідження дозволяють припустити, що приблизно чверть дітей із системними порушеннями мовлення можуть відчувати недостатність змістовної взаємодії з батьками, що потенційно здатне негативно впливати на розвиток їхньої комунікативної діяльності.

Наступний блок запитань був спрямований на виявлення особливостей обговорення у сім'ї прочитаних книг, переглянутих мультфільмів і кінофільмів. Було встановлено, що лише 7,8 % регулярно обговорюють із дитиною зміст художніх творів або мультфільмів та наводять конкретні

приклади улюблених персонажів чи тем. Серед найчастіше згадуваних мультфільмів були «Фіксики», «Воллі», «Свинка Пеппа», а серед літературних уподобань — книги про тварин, динозаврів, космос і планети.

Ще 4,9 % батьків зазначили, що подібні обговорення відбуваються, однак їхні відповіді мали узагальнений характер і обмежувалися формулюваннями на кшталт «казки» або «мультфільми».

Найчисленнішу групу становили 77,8 % батьків, які визнали, що приділяють увагу спілкуванню щодо прочитаного чи переглянутого, але не змогли конкретизувати зміст таких бесід або навести приклади тем, які обговорюються з дитиною. Водночас 9,4 % батьків зазначили, що взагалі не обговорюють із дітьми зміст книжок чи мультфільмів.

На запитання щодо тематики розмов, до яких найчастіше звертаються їхні діти, 70,1 % батьків відповіли, що спілкування переважно стосується пізнавальних питань, правил поведінки та взаємин з іншими людьми.

20,8 % зазначили, що діти звертаються до них переважно з побутових питань, пов'язаних із повсякденними потребами. Ще 9,1 % не змогли дати конкретної відповіді на це запитання.

Значна частина батьків — 66,3 % — підкреслили, що діти звертаються до них за порадами та допомогою у ситуаціях конфліктів або труднощів. Натомість 12,5 % визнали, що відверті розмови про дитячі проблеми відбуваються рідко.

Ще 21,3 % батьків повідомили про відсутність будь-яких проблем у їхніх дітей і, відповідно, відсутність розмов на подібні теми.

Описуючи труднощі, з якими діти звертаються до них по допомогу, батьки найчастіше згадували проблеми у взаєминах з однолітками, конфліктні ситуації, труднощі у встановленні контактів, образливість, агресивні реакції та різноманітні страхи. Це свідчить про те, що значна частина дітей із системними порушеннями мовлення переживає певні труднощі у сфері міжособистісної взаємодії та потребує підтримки з боку дорослих.

Узагальнення результатів анкетування дозволило зробити висновок, що

більшість батьків дітей із системними порушеннями мовлення достатньо добре обізнані з інтересами, захопленнями, колом спілкування та особистісними проблемами своїх дітей. Водночас необхідність більш детального опису змісту взаємодії викликала труднощі приблизно у третини опитаних, що може свідчити про поверховий характер окремих аспектів сімейного спілкування.

Зважаючи на те, що змістовне, емоційно насичене та різнопланове спілкування з дорослими є важливим чинником мотиваційного і якісного розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку, така ситуація викликає певне занепокоєння. Разом із тим результати дослідження дають підстави вважати, що в більшості сімей комунікативна взаємодія батьків із дітьми із системними порушеннями мовлення має загалом продуктивний характер і створює сприятливі умови для розвитку їхньої комунікативної сфери.

На нашу думку, особливої уваги заслуговує той факт, що лише 2,2 % батьків, що становить від загальної кількості опитаних, серед труднощів своїх дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення назвали проблеми, пов'язані зі спілкуванням або висловленням власних думок. Відповідно, переважна більшість батьків — 97,8 % — або не помічають наявних комунікативних труднощів у своїх дітей, або не пов'язують їх із мовленнєвими порушеннями.

Отримані результати свідчать про недостатнє усвідомлення батьками специфіки комунікативного розвитку дітей із системними порушеннями мовлення. З урахуванням даних, отриманих у процесі безпосереднього спостереження за поведінкою та спілкуванням дітей, можна стверджувати, що батьківські уявлення не повною мірою відповідають реальному стану сформованості комунікативної діяльності дітей досліджуваної групи. Це дає підстави розглядати подібні оцінки як недостатньо адекватні щодо об'єктивного рівня комунікативних труднощів, які переживають діти із системними порушеннями мовлення.

Подальше вивчення особливостей взаємодії між батьками та дітьми із

системними порушеннями мовлення було спрямоване на визначення ступеня включення дітей у домашню побутову діяльність.

Аналіз результатів показав, що більшість дітей —92,9 % — беруть участь у виконанні домашніх справ разом із дорослими. Найчастіше йшлося про прибирання помешкання, миття посуду, догляд за кімнатними рослинами або домашніми тваринами.

Водночас 2,2 % дітей допомагають батькам лише епізодично, а 4,9 % взагалі не залучаються до спільної побутової діяльності з дорослими. Такі результати можуть свідчити про різний рівень включення дітей у сімейну взаємодію, а також про неоднакові можливості формування навичок співробітництва, відповідальності та соціальної активності в домашньому середовищі.

Результати анкетування також засвідчили, що 80,7 % батьків відзначають наявність у своїх дітей певних страхів і капризів. Серед найбільш поширених дитячих страхів батьки називали страх темряви, самотності та собак. Щодо причин капризної поведінки, то найчастіше вони були пов'язані з питаннями харчування, небажанням дитини спати окремо від батьків, користуванням смартфонами та планшетами, а також виконанням навчальних чи розвивальних завдань.

Аналіз труднощів у спілкуванні дітей із нормальним мовленнєвим розвитком показав, що найбільший вплив на ефективність їхньої комунікативної діяльності мають такі особистісні характеристики, як образливість ($\max = 1,42$), сором'язливість ($\max = 1,33$), невпевненість у собі ($\max = 1,3$), плаксивість ($\max = 0,97$), завищена самооцінка ($\max = 0,85$), часті захворювання ($\max = 0,64$), а також недостатня сформованість навичок спілкування ($\max = 0,63$).

Натомість найменш значущими чинниками, що впливають на ефективність комунікативної взаємодії, виявилися негативне ставлення до інших людей ($\max = 0,39$), войовничість або агресивність ($\max = 0,53$), а також прагнення до усамітнення ($\max = 0,47$).

Отримані результати засвідчили наявність подібних тенденцій у відповідях батьків дітей обох досліджуваних груп. Це свідчить про те, що незалежно від особливостей мовленнєвого розвитку батьки схильні вважати найбільш значущими для комунікативної діяльності саме емоційно-особистісні характеристики дитини, а не безпосередньо мовленнєві труднощі.

Результати порівняльного аналізу анкетних даних, отриманих від батьків дітей обох груп, подано на Рисунку 3.1.

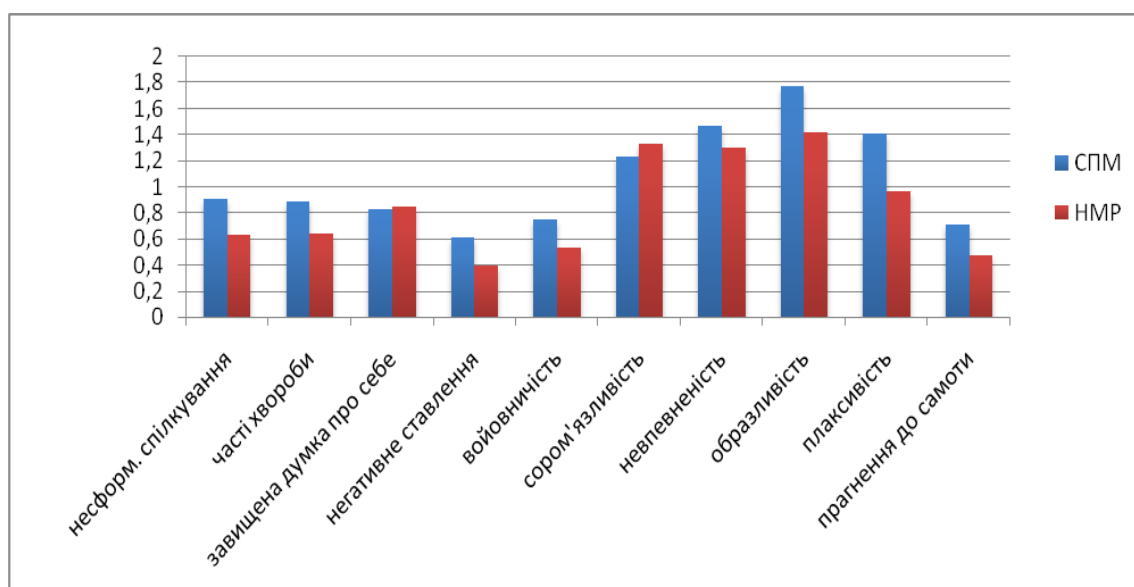


Рис. 3.1. Проблеми у спілкуванні дітей із СПМ та НМР.

Відповідно до кількісних показників, поданих на рисунку, у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком більш вираженими чинниками, що ускладнюють процес спілкування, виявилися сором'язливість та схильність до завищеної самооцінки. Водночас усі інші труднощі значно частіше спостерігалися у старших дошкільників із системними порушеннями мовлення. Найбільш помітні розбіжності між досліджуваними групами були зафіксовані за такими показниками, як плаксивість, образливість, сором'язливість, недостатня сформованість комунікативних навичок, а також часті соматичні захворювання.

Варто підкреслити, що результати анкетування батьків обох груп дали змогу виявити загальну подібність комунікативних труднощів, характерних як

для дітей із системними порушеннями мовлення, так і для дошкільників із нормальним мовленнєвим розвитком. Однак ступінь вираженості цих труднощів значно вищий саме у дітей із системними порушеннями мовлення, що свідчить про більш складний характер їхньої комунікативної взаємодії.

Таким чином, основними труднощами у сфері спілкування, які найчастіше проявляються у старших дошкільників із системними порушеннями мовлення в умовах сімейної взаємодії, є підвищена образливість, невпевненість у собі, плаксивість та сором'язливість. Сукупність зазначених особливостей свідчить про певну комунікативно-особистісну незрілість дітей цієї категорії. Водночас окремі з названих труднощів певною мірою властиві й дітям із нормальним мовленнєвим розвитком, що вказує на їхній загальний зв'язок із віковими особливостями старшого дошкільного періоду.

Виявлені труднощі можна віднести до групи базових комунікативних бар'єрів, оскільки чинники, що лежать в їх основі, створюють перешкоди вже на етапі встановлення первинного контакту, налагодження взаємин та формування позитивної міжособистісної взаємодії. У подальшому подібні труднощі можуть негативно впливати на характер спілкування дитини з оточенням, ускладнювати процес соціальної адаптації та знижувати ефективність комунікативної діяльності загалом.

Більш детальна характеристика інших показників сформованості інформаційно-комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком у порівнянні з відповідними показниками дітей із системними порушеннями мовлення представлена на Рисунку 3.2.

У цілому результати дослідження дозволяють констатувати вищий рівень сформованості мотиваційного компонента мовленнєвої діяльності у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком, а також більшу спрямованість їхніх висловлювань на комунікативного партнера, зокрема дорослого.

Натомість у старших дошкільників із системними порушеннями мовлення було виявлено недостатню сформованість власне комунікативних дій, що проявляється у недосконалості мовленнєвих висловлювань,

обмеженості словникового запасу, недостатній поширеності фраз та порушеннях граматичного оформлення мовлення.

На нашу думку, такі особливості безпосередньо пов'язані із загальним мовленнєвим недорозвитком і специфічними труднощами формування мовленнєвої системи у дітей із системними порушеннями мовлення.

Недостатня лексична насиченість висловлювань, труднощі побудови граматично правильних фраз та обмеженість мовленнєвих засобів негативно впливають на ефективність реалізації комунікативної діяльності та ускладнюють процес повноцінної взаємодії з оточенням.

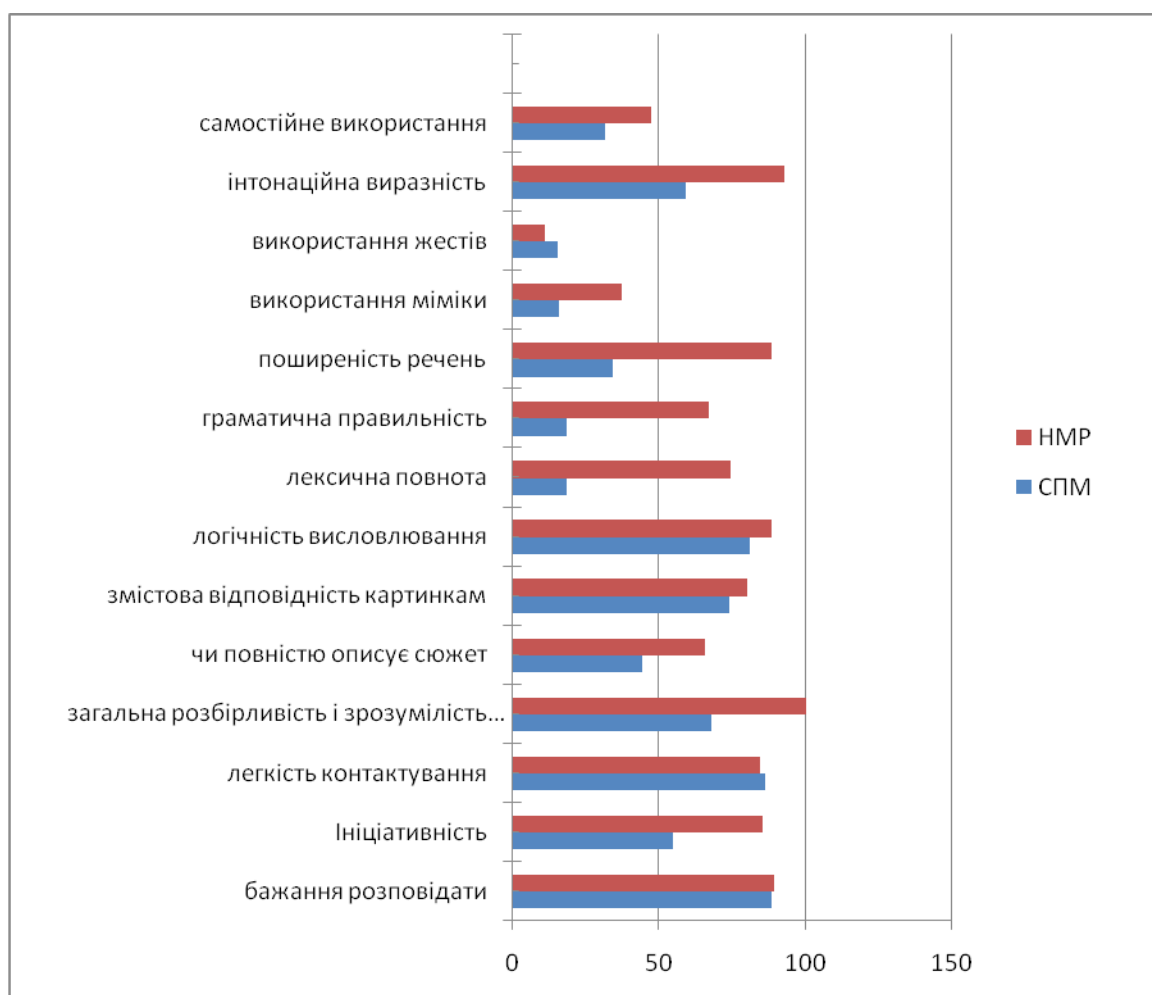


Рис. 3.2. Стан монологічних умінь старших дошкільників із СПМ та НМР.

Результати статистичного аналізу, спрямованого на визначення достовірності відмінностей між розповідями дітей із системними

порушеннями мовлення та дітей із нормальним мовленнєвим розвитком, засвідчили наявність суттєвих розбіжностей за низкою важливих показників комунікативно-мовленнєвої діяльності. Найбільш виражені статистично значущі відмінності були встановлені за такими критеріями, як рівень ініціативності у процесі мовленнєвої взаємодії, загальна чіткість і зрозумілість мовлення, повнота відтворення змісту сюжету, лексичне багатство висловлювань, граматична правильність мовлення, а також ступінь поширеності та структурної завершеності речень.

Крім того, істотні відмінності були зафіксовані у використанні дітьми невербальних засобів комунікації, зокрема міміки та пантоміміки, а також у рівні інтонаційної виразності мовлення. Отримані результати свідчать про те, що діти із системними порушеннями мовлення значно рідше виявляють мовленнєву активність та ініціативу у процесі побудови розповіді, а їхні висловлювання характеризуються меншою змістовою наповненістю, недостатньою послідовністю та обмеженим використанням мовленнєвих засобів.

Порівняно з однолітками з нормальним мовленнєвим розвитком, дошкільники із системними порушеннями мовлення демонструють нижчий рівень зрозумілості мовлення для співрозмовника, що ускладнює процес комунікативної взаємодії та знижує ефективність передачі інформації. Їхні розповіді часто виявляються неповними, фрагментарними, недостатньо деталізованими та лексично збідненими. Також спостерігаються труднощі у граматичному оформленні висловлювань, що проявляється у порушеннях узгодження слів, неправильному використанні граматичних конструкцій та обмеженості синтаксичних засобів.

Водночас діти з нормальним мовленнєвим розвитком характеризуються більшою самостійністю та активністю у процесі побудови розповіді, здатністю повніше передавати зміст сюжету, використовувати різноманітні мовленнєві конструкції та емоційно-виразні засоби спілкування. Їхнє мовлення є більш розгорнутим, структурованим і граматично правильним, а використання

міміки, жестів, пантоміміки та інтонаційних засобів сприяє кращій виразності та емоційній насиченості комунікації.

Таким чином, результати статистичного аналізу підтверджують, що системні порушення мовлення суттєво впливають не лише на мовленнєву сторону висловлювань, а й на загальний рівень сформованості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку, включаючи їхню ініціативність, експресивність та здатність ефективно взаємодіяти з оточенням.

Тому в роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями розвивальна функція психолога, який працює у закладі дошкільної освіти набуває особливого значення.

3.2. Методичні рекомендації з розвитку комунікативної поведінки дітей старшого дошкільного віку з системним недорозвиненням мовлення

Розвиток комунікативної поведінки дітей із системним недорозвиненням мовлення потребує цілеспрямованого, систематичного та комплексного педагогічного впливу. Основна увага має бути зосереджена не лише на корекції мовленнєвих порушень, а й на формуванні мотивації до спілкування, розвитку ініціативності, здатності до взаємодії та емоційної виразності.

У процесі розвитку комунікативної поведінки психологу доцільно реалізовувати такі завдання:

- формування позитивної мотивації до спілкування з дорослими та однолітками;
- розвиток комунікативної ініціативності та активності;
- розширення мовленнєвих і немовленнєвих засобів спілкування;
- формування навичок діалогічного мовлення;
- розвиток уміння вступати в контакт, підтримувати та завершувати спілкування;
- формування емоційної виразності мовлення;

- розвиток уміння працювати у групі та взаємодіяти в спільній діяльності.

Організація корекційно-розвивальної роботи має відбуватися за таким алгоритмом

1. Створення комунікативно сприятливого середовища

- забезпечення доброзичливої, емоційно підтримувальної атмосфери;
- уникнення критики мовленнєвих помилок у різкій формі;
- стимулювання будь-яких спроб дитини до мовленнєвого контакту;
- використання позитивного підкріплення (схвалення, підтримка).

2. Використання ігрової діяльності

Ігрова діяльність є провідним засобом розвитку комунікації:

- сюжетно-рольові ігри («магазин», «лікарня», «сім'я»);
- ігри-драматизації казок;
- комунікативні ігри на обмін репліками;
- ігри з правилами, що потребують домовленостей.

Для формування мовленнєвої ініціативи дітей **рекомендуємо**:

- заохочувати дитину самостійно ставити запитання;
- стимулювати початок діалогу з однолітками;
- використовувати прийом «незавершеної ситуації» (дитина має доповнити висловлювання);
- пропонувати завдання з вибором і обґрунтуванням.

Окрему частину розвивальної функції психолога складає робота з розвитку діалогічного мовлення

Доцільно систематично формувати:

- уміння слухати співрозмовника;
- уміння відповідати на запитання повними реченнями;
- навички підтримання розмови;
- уміння змінювати роль у діалозі («говорю – слухаю»).

Ефективними, на наш погляд, є вправи:

- «Запитай – відповідай»;

- «Продовжи розмову»;
- «Інтерв'ю»;
- «Обговори з другом».

При розвитку невербальних засобів комунікації дитини особливу увагу слід приділяти:

- міміці (вираження емоцій через обличчя);
- жестам;
- інтонації;
- пантоміміці.

Рекомендуємо такі вправи:

- «Покажи емоцію»;
- «Вгадай настрій»;
- інсценування без слів.

Для формування у дитини емоційної складової спілкування **необхідно:**

- розвивати емпатію (уміння співпереживати);
- навчати розпізнавати емоції інших;
- формувати адекватні емоційні реакції в спілкуванні;
- обговорювати поведінку героїв казок та ситуацій.

Особлива роль у процесі розвитку комунікації дитини належить дорослому

Педагог або логопед під керівництвом психолога повинен:

- виступати активним партнером у спілкуванні;
- моделювати правильні зразки мовлення;
- поступово ускладнювати комунікативні завдання;
- підтримувати будь-яку ініціативу дитини;
- організовувати ситуації успішного спілкування.

Дуже корисною є також співпраця психолога з батьками.

Ми рекомендуємо:

- залучати батьків до виконання комунікативних вправ удома;
- пояснювати значення щоденного мовленнєвого спілкування;

- рекомендувати спільне читання та обговорення;
- заохочувати сімейні діалоги на різні теми;
- обмежувати пасивне використання гаджетів.

Таким чином, систематична робота з розвитку комунікативної поведінки дітей старшого дошкільного віку із системним недорозвиненням мовлення сприяє підвищенню їхньої мовленнєвої активності, формуванню навичок взаємодії, розвитку емоційної виразності та підготовці до успішної соціальної адаптації у шкільному середовищі.

Наведемо приклади корекційних ігор та вправ для розвитку комунікативної поведінки дитини .

1. Гра «Давай познайомимось»

Мета: формування навичок встановлення контакту, розвиток мовленнєвої ініціативи.

Діти по черзі підходять одне до одного та «знайомляться» за зразком педагога. Необхідно назвати своє ім'я, запитати ім'я партнера та сказати одну позитивну фразу (наприклад: «Мені подобається з тобою гратися»).

Дитина вчиться починати спілкування, звертатися до співрозмовника, підтримувати простий діалог.

2. Гра «Передай повідомлення»

Мета: розвиток слухового сприймання, уваги, точності мовленнєвого відтворення.

Педагог передає коротке повідомлення першій дитині, яка має «передати» його наступній. Остання дитина озвучує почуте.

Відбувається формування навичок уважного слухання та відтворення мовлення, розвиток комунікативної відповідальності.

3. Гра «Запитай мене»

Мета: розвиток діалогічного мовлення та комунікативної ініціативи.

Дитині пропонується картка із зображенням предмета або ситуації. Вона має поставити запитання іншій дитині, щоб отримати додаткову інформацію.

Розвивається вміння формулювати запитання та підтримувати діалог.

4. Гра «Емоційне дзеркало»

Мета: розвиток емоційної виразності, міміки та емпатії.

Одна дитина показує емоцію (радість, сум, здивування, страх), інша — «віддзеркалює» її та називає.

В результаті гри відбувається розширення емоційного словника та розвиток невербальної комунікації.

5. Гра «Закінчи історію»

Мета: розвиток зв'язного мовлення, уяви та мовленнєвої ініціативи.

Педагог починає коротку історію, а дитина повинна її логічно завершити.

В результаті гри відбувається формування навичок побудови зв'язного висловлювання, розвиток логічного мислення.

6. Гра «Хто що робить?»

Мета: збагачення словникового запасу, розвиток граматичної будови мовлення.

Дітям пропонуються картки із зображенням людей або тварин. Вони мають скласти речення: «Хлопчик малює», «Собака біжить» тощо.

В результаті гри відбувається формування простих граматично правильних конструкцій.

7. Гра «Ввічливі слова»

Мета: формування мовленнєвого етикету та соціально прийнятної поведінки.

Педагог моделює ситуації (подяка, прохання, вибачення), діти добирають відповідні ввічливі фрази.

В результаті гри відбувається розвиток культури спілкування та соціальної компетентності.

8. Гра «Домовимось разом»

Мета: розвиток навичок співпраці та узгодження дій.

Дітям пропонується спільне завдання (побудувати вежу, скласти пазл), але виконувати його можна лише домовившись про ролі.

В результаті гри відбувається формування уміння домовлятися, слухати

партнера, працювати в парі.

9. Гра «Покажи без слів»

Мета: розвиток невербальних засобів комунікації.

Одна дитина показує дію або предмет без слів, інші відгадують.

В результаті гри відбувається розвиток пантоміміки, уваги та розуміння невербальних сигналів.

10. Гра «Що було далі?»

Мета: розвиток логічного мислення та послідовного мовлення.

Дітям пропонується серія сюжетних картинок, які потрібно розкласти та описати події у правильній послідовності.

В результаті гри відбувається формування зв'язного мовлення та вміння будувати послідовну розповідь.

Систематичне використання запропонованих ігор і вправ сприяє розвитку мовленнєвої ініціативи, формуванню діалогічного та зв'язного мовлення, збагаченню емоційної виразності та підвищенню рівня соціальної взаємодії дітей із системним недорозвиненням мовлення.

Висновки до третього розділу

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком мотиваційний компонент мовленнєвої діяльності сформований на значно вищому рівні. Їхні висловлювання більшою мірою орієнтовані на співрозмовника, насамперед на дорослого, що свідчить про кращу спрямованість на комунікативну взаємодію та потребу у встановленні мовленнєвого контакту. Разом із тим у старших дошкільників із системними порушеннями мовлення було виявлено недостатній рівень розвитку комунікативних дій. Це проявляється у недосконалості мовленнєвих конструкцій, обмеженому словниковому запасі, труднощах у побудові поширених фраз, а також у порушеннях граматичного

оформлення висловлювань.

Подібні особливості обумовлені загальним недорозвитком мовлення та специфікою становлення мовленнєвої системи у дітей зазначеної категорії. Недостатній рівень лексичного наповнення мовлення, складнощі у формуванні граматично правильних речень і звужені можливості використання мовленнєвих засобів негативно позначаються на якості комунікативної діяльності та ускладнюють процес ефективної взаємодії з оточенням.

Результати статистичного аналізу, проведеного з метою встановлення достовірності відмінностей між мовленнєвими проявами дітей із системними порушеннями мовлення та їхніх однолітків із нормальним мовленнєвим розвитком, засвідчили наявність значущих розбіжностей за рядом важливих показників комунікативно-мовленнєвої діяльності. Найбільш виражені статистично значущі відмінності були виявлені за такими параметрами, як рівень мовленнєвої ініціативності, чіткість і зрозумілість мовлення, повнота передачі сюжетного змісту, лексичне різноманіття висловлювань, граматична правильність мовлення, а також структурна завершеність і поширеність речень.

Окрім цього, суттєві відмінності простежувалися у використанні невербальних засобів комунікації, зокрема міміки, жестів і пантомімічних рухів, а також у рівні інтонаційної виразності мовлення. Отримані результати свідчать про те, що діти із системними порушеннями мовлення значно рідше проявляють ініціативу у процесі мовленнєвої взаємодії, а їхні висловлювання характеризуються недостатньою змістовністю, фрагментарністю та обмеженим використанням мовленнєвих ресурсів.

Порівняно з ровесниками, які мають нормальний мовленнєвий розвиток, старші дошкільники із системними порушеннями мовлення демонструють нижчий рівень зрозумілості висловлювань для співрозмовника, що суттєво ускладнює процес спілкування та знижує ефективність передачі інформації.

Їхні розповіді нерідко є непослідовними, неповними, недостатньо деталізованими та лексично збідненими. Також у них спостерігаються

труднощі граматичного оформлення мовлення, які проявляються у неправильному узгодженні слів, помилковому використанні граматичних конструкцій та обмеженості синтаксичних засобів.

Водночас діти з нормальним мовленнєвим розвитком виявляють вищий рівень самостійності й активності у побудові висловлювань, здатність більш повно й послідовно передавати зміст сюжету, використовувати різноманітні мовленнєві конструкції та емоційно-виразні засоби спілкування. Їхнє мовлення відзначається більшою розгорнутістю, логічністю, структурованістю та граматичною правильністю. Активне використання міміки, жестів, пантоміміки й інтонаційних засобів забезпечує вищий рівень виразності та емоційної насиченості комунікації.

Таким чином, результати статистичного аналізу підтверджують, що системні порушення мовлення негативно впливають не лише на мовленнєве оформлення висловлювань, а й на загальний рівень розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку, включаючи їхню мовленнєву активність, експресивність, ініціативність та здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми.

У зв'язку з цим особливого значення набуває реалізація розвивальної функції психолога закладу дошкільної освіти у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Психологічний супровід таких дітей має бути спрямований не лише на стимулювання мовленнєвого розвитку, а й на формування повноцінної комунікативної діяльності, розвиток соціальної активності, упевненості у спілкуванні та здатності до конструктивної взаємодії з оточенням.

ВИСНОВКИ

1. Теоретично та методично обґрунтовано підходи до емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Узагальнення наукових джерел дало змогу визначити комунікативну діяльність як складну багатокomпонентну систему, ефективність функціонування якої залежить від узгодженої роботи мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів. Порушення будь-якої зі складових призводить до деформації всієї структури спілкування, що особливо виразно проявляється у дітей із системними порушеннями мовлення.

Встановлено, що дослідження комунікативної діяльності цієї категорії дітей має спиратися на низку методологічних принципів, зокрема цілісності, системності, детермінізму, генетичного підходу, єдності свідомості та діяльності, суб'єктної активності та врахування впливу соціального середовища. Застосування зазначених принципів забезпечує комплексне розуміння комунікативного розвитку дитини в умовах дизонтогенезу.

Обґрунтовано доцільність використання комплексної методики емпіричного дослідження, яка поєднує спостереження, бесіду, експериментальні процедури, проєктивні методики, анкетування та експертне оцінювання. Така багатовекторність дозволяє отримати цілісну картину комунікативного розвитку дітей, поєднуючи дані про їхню природну поведінку, особистісні характеристики, мотиваційні особливості та соціальне функціонування.

2. Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком мотиваційний компонент мовленнєвої діяльності сформований на значно вищому рівні. Їхні висловлювання більшою мірою орієнтовані на співрозмовника, насамперед на дорослого, що свідчить про кращу спрямованість на комунікативну взаємодію та потребу у встановленні мовленнєвого контакту. Разом із тим у старших

дошкільників із системними порушеннями мовлення було виявлено недостатній рівень розвитку комунікативних дій. Це проявляється у недосконалості мовленнєвих конструкцій, обмеженому словниковому запасі, труднощах у побудові поширених фраз, а також у порушеннях граматичного оформлення висловлювань.

Подібні особливості обумовлені загальним недорозвитком мовлення та специфікою становлення мовленнєвої системи у дітей зазначеної категорії. Недостатній рівень лексичного наповнення мовлення, складнощі у формуванні граматично правильних речень і звужені можливості використання мовленнєвих засобів негативно позначаються на якості комунікативної діяльності та ускладнюють процес ефективної взаємодії з оточенням.

Результати статистичного аналізу засвідчили наявність значущих розбіжностей за рядом важливих показників комунікативно-мовленнєвої діяльності. Найбільш виражені статистично значущі відмінності були виявлені за такими параметрами, як рівень мовленнєвої ініціативності, чіткість і зрозумілість мовлення, повнота передачі сюжетного змісту, лексичне різноманіття висловлювань, граматична правильність мовлення, а також структурна завершеність і поширеність речень.

Окрім цього, суттєві відмінності простежувалися у використанні невербальних засобів комунікації, зокрема міміки, жестів і пантомімічних рухів, а також у рівні інтонаційної виразності мовлення. Отримані результати свідчать про те, що діти із системними порушеннями мовлення значно рідше проявляють ініціативу у процесі мовленнєвої взаємодії, а їхні висловлювання характеризуються недостатньою змістовністю, фрагментарністю та обмеженим використанням мовленнєвих ресурсів.

Порівняно з ровесниками, які мають нормальний мовленнєвий розвиток, старші дошкільники із системними порушеннями мовлення демонструють нижчий рівень зрозумілості висловлювань для співрозмовника, що суттєво ускладнює процес спілкування та знижує ефективність передачі інформації.

Їхні розповіді нерідко є непослідовними, неповними, недостатньо

деталізованими та лексично збідненими. Також у них спостерігаються труднощі граматичного оформлення мовлення, які проявляються у неправильному узгодженні слів, помилковому використанні граматичних конструкцій та обмеженості синтаксичних засобів.

Водночас діти з нормальним мовленнєвим розвитком виявляють вищий рівень самостійності й активності у побудові висловлювань, здатність більш повно й послідовно передавати зміст сюжету, використовувати різноманітні мовленнєві конструкції та емоційно-виразні засоби спілкування. Їхнє мовлення відзначається більшою розгорнутістю, логічністю, структурованістю та граматичною правильністю. Активне використання міміки, жестів, пантоміміки й інтонаційних засобів забезпечує вищий рівень виразності та емоційної насиченості комунікації.

Таким чином, результати статистичного аналізу підтверджують, що системні порушення мовлення негативно впливають не лише на мовленнєве оформлення висловлювань, а й на загальний рівень розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку, включаючи їхню мовленнєву активність, експресивність, ініціативність та здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми.

У зв'язку з цим особливого значення набуває реалізація розвивальної функції психолога закладу дошкільної освіти у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Психологічний супровід таких дітей має бути спрямований не лише на стимулювання мовленнєвого розвитку, а й на формування повноцінної комунікативної діяльності, розвиток соціальної активності, упевненості у спілкуванні та здатності до конструктивної взаємодії з оточенням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусишина Л. Особливості довільної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Л. Андрусишина // Дефектологія. — 2021. — № 4. — С. 28—31.
2. Андрусишина Л. Психологічні характеристики сформованості операції класифікації у дітей із загальним недорозвиненням мовлення / Л. Андрусишина // Дефектологія. — 2023. — № 4. — С. 37—40.
3. Артемчук І. В. Особливості усного зв'язного мовлення у комунікативно депривованих дітей-сиріт: автореф. дис.. канд. пс. наук: 19.00.08 / І. В. Артемчук; Ін-т спец. педагогіки АПН України. — К., 2025. — 22 с.
4. Базисний компонент мовленнєвої освіти дошкільника / [за ред. О. Л. Кононко] // Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. — Київ: Видавничий дім «Слово», 2021. — С. 557.
5. Бердник Г.Б. Професійна стійкість як умова ефективної консультативної діяльності майбутнього практичного психолога / Г.Б. Бердник // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. — Вип. 9 : збірник наукових праць. — Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. — С. 150-157.
6. Бердник Г.Б. Основні аспекти визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту професійної стійкості майбутнього практичного психолога в сучасному освітньому просторі / Г.Б. Бердник // Єдність навчання і наукових досліджень — головний принцип університету: Зб. наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2021 рік, 9-10 лютого 2022 року. Частина 1./. — К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2022. — С. 33-35
7. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2023. — 344 с.

8. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех; Ін-т змісту і методів навчання. — К., 2019. — 204 с.
9. Бех І. Д. Проблема особистісних цінностей: стан і орієнтири дослідження / І. Д. Бех // Українська психологія : сучасний потенціал Матеріали Костюківських читань в 3-х тт. — К. : Вид-во ДОК, 2020. —Т. 1.— С. 57—69.
10. Боброва Л.Г. Внутрішні конфлікти студентів-першокурсників та випускників — майбутніх психологів / Л.Г. Боброва // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Зб. наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2021 рік, 9-10 лютого 2022 року. Частина 1. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2022. – С. 35-36
11. Богуш А. М. Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема : навчально-методичний посібник/ А. М. Богуш. — Одеса, 2020. — 176 с.
12. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти /А. М. Богуш. — Х. : Ранок, 2022. — 234 с.
13. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія / А. М. Богуш. — К. : Видавничий дім «Слово», 2024. — 374 с.
14. Боришевський М. Й. Сергій Максименко: генетична психологія у проблемному контексті навчання, виховання і розвитку /М.Боришевський, Н.Чепелева, Г.Куценко та ін. //Психологія і суспільства. – 2023. - №1. – С.4-12.
15. Боришевський М. Й. Екстраполяція теоретичних принципів психологічної науки у контекст практичної психології /М.Й.Боришевський//Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2019. – С.113-120.
16. Бочелюк В.Й. Методика та організація наукових досліджень з психології /В.Й.Бочелюк, В.В.Бочелюк. – Київ, «Центр учбової літератури», 2018. – 357с.
17. Браніцька Т. Р. Загальна характеристика фахівця соціономічної професії / Т. Р. Браніцька // Зб. наукових праць Хмельницького інституту

соціальних технологій Університету "Україна" . - 2022. - № 6. - С. 25-28.

18. Васьківська С.В. Технологія консультативної взаємодії /С.В.Васьківська // Практична психологія та соціальна робота. – 2021. - №6. – С.1-21.

19. Велитченко Л.К. Методологічні та теоретичні проблеми психології / Л.К.Велитченко, В.І.Подшивалкіна. – Одеса: СВД Черкасов, 2019. – 279с.

20. Войтко В.І. Психологічний словник /В.І.Войтко. – К.: Вища школа, 2022. – 567 с.

21. Венгер О.П. Психологопедагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу / Венгер Олександр Павлович. - Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. - Острогоз – 2024. -225с.

22. 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. Х [За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2020. — С. 306— 310.

23. Галузяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. М. Галузяк / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2021. – 200 с.

24. Гончаренко С.І. Український педагогічний енциклопедичний словник /С.І.Гончаренко. –Рівне.: Волинські обереги, 2021. -552 с

25. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2020.-308с.

26. Гуляс І. Розвиток перфекціоністських настанов у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів / І. Гуляс // Психологія особистості . - 2022. - № 1. - С. 40-49.

27. Горецька О. В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з

дітьми дошкільного віку / О. В. Горецька: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Бердянськ, 2019. 267 с.

28. 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, 2022— 344 с.

29. Долинська Л. В. Комунікативна саморегуляція майбутнього вчителя: Навчально- методичний посібник /Л. В.Долинська, О. С. Ніколаєнко. — К.: НПУ, 2021. — 88 с.

30. Дошкільнятам - освіта для сталого розвитку : навчальнометодичний посібник для дошкільних навчальних закладів / Н.Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун // [за заг. ред. О. Пометун]. - Д. : «Ліра», 2024. 120 с

31. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів ВНЗ / Долинська Л.В., Максимчук Н.П. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2021. - 124 с.

32. Долматова М. П. Формування естетичних ціннісних орієнтацій особистості як суттєвого елемента її духовної культури / М. П. Долматова, В. І. Ярешко. // Економіка. Управління. Інновації. - 2024. - № 1. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui_2024_1_35.pdf

33. Знанецький Ф.В. Методологічні нотатки /Ф.В.Знанецький. - К. : Головна редакція УРЕ, 2023. – 325 с.

34. Зязюн І. А. Рефлексія людини в гуманітарній філософії / І. А. Зязюн // Світло. — К., 2019. — № 1. — С. 6—9.

35. Іванцова Н.Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога: монографія / Н. Б. Іванцова. - Миколаїв : Іліон, 2020. - 340 с.

36. Інжиєвська Л.А. Особливості арт-технологій в підготовці майбутніх психологів/ Л.А.Інжиєвська //Вісник ОНУ. – 2023. - Психологія. – Т.18. – Вип. 4(30). – С.106-113.

37. Іванцова Н. Б. Періодизація професійного розвитку особистості / Н. Б. Іванцова // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць. –

2020. – Т. 8., Вип. 7. – С. 105-114.

38. Кадікова Т.А. особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" /Т.А. Кадікова - Одеса., 2022. - 17с.

39. Казанжи М.Й. Поняття фасилітативності, її види та деякі грані прояву основної функції /М.Й.Казанжи //Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. – 2022. – Т.17. – Вип.5. – С.21-38.

40. Клименюк О. В. Методологія та методи наукового дослідження: навч. посібн. / О. В. Клименюк. – К. : Міленіум, 2025. – 186 с.

41. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.

42. Корнієнко О.В. Безпека життєдіяльності та підтримання психосоматичного здоров'я молоді [монографія] / Корнієнко О. В. – К.: Видчий центр "Київський університет", 2024.-264 с.

43. Корольчук М.С. Психодіагностика /М.С.Корольчук, В.І.Осьодло. - К.: Ніка-Центр, 2024. – 400с.

44. Клименюк О. В. Методологія та методи наукових досліджень / О. В. КЛИМЕНЮК – К.: Мілленіум, 2025. - 186 с.

45. 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 :36. наукових праць. Випуск 27. — К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2024. — С. 57.

46. Киселевська С.М. Фізична активність студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) столиці України як засіб подолання екзаменаційних стресів / С.М. Киселевська, І.О. Россипчук, Ю.В. Човнюк, О.А. Антонюк // Теорія та методика фізичного виховання. – 2020. – №12. – С.10-12.

47. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія / О. Л. Кононко. — Київ, 2020. — 336 с.

48. 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, 2019. — № 9. — С. 163—167.

49. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : підручник для студентів ВНЗ / С. Ю Конопляста, Т. В. Сак. — К., 2022. —256 с.

50. Крутій К. Л. Методика проведення індивідуальних занять із мовленнєво пасивними дітьми дошкільного віку / К. Л. Крутій. — Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС Лтд», 2023. —320 с.

51. Ладивір С. О. Розвиток пізнавальної активності дітей у процесі їхнього спілкування з батьками / С. О. Ладивір, Г. А. Стадник // Психологія. — К., 2021. — Вип. 34. — С. 53—59.

52. Левченко Я. Е. Формування спрямованості особистості майбутніх вчителів (теоретичний та методичний аспекти). Монографія /Я.Е. ЛЕВЧЕНКО. - К.: «Цифрова друкарня №1», 2022 р. – 416с.

53. Литвиненко І.С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів //Вісник ОНУ. – 2023. – Т.19. – Вип. 1(31). – С. 186-197.

54. Луценко І. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись: готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками : навч. вид. / І. О. Луценко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Ін-т розв. дитини. К. : Світич, 2023. 202 с

55. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.] / С.Д.Максименко. – К.: Форум, 2002. Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 320 с.

56. Максименко С.Д. «Одиниці аналізу» розвитку особистості: методологія питання /С.Д.Максименко //Наука і освіта. – 2004. - №6-7. – С.162-166.

57. Мамічева О. В., Кащєєва Ю. В. Психологічні особливості мотиваційного компоненту комунікативної діяльності дітей дошкільного віку

з мовленнєвими та інтелектуальними вадами / О. В. Мамічева, Ю. В. Кащєєва // Вісник Одеського Національного університету імені І. І. Мечникова. Психологія. Том 21. Випуск 25. Частина 1, 2019. – С. 216-221.

58. Мамічева О. В., Кордонець В. В., Боброва Г. Ю. Особливості комунікативної функції мовлення молодших школярів, які розвиваються відповідно норми та із затримкою психічного розвитку / О. В. Мамічева, В. В. Кордонець, Ю. Г. Боброва // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 1 (13) – co-publ.: Publishing office: Accent graphics communications – Hamilton, ON, 2021. – P. 45-54.

59. Міненко О.О. Дослідження особливостей формування складових професійної ідентичності у студентів-психологів /О.О.Міненко //Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. – 2025. – Вип.9 (33). – С.231-237.

60. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : наук.-метод. посіб. / Н. В. Манько. К.: КНТ, 2022. — 256 с.

61. 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, 2021. — № 5. — С. 159—164.

62. Мартиненко І. В. Особливості мотиваційної готовності до школи дітей із загальним недорозвиненням мовлення / І. В. Мартиненко // Імідж сучасного педагога. — 2023. — № 6–7 (55–56). — С. 35—38.

63. М'ясоїд П.О. Концептуальні засади систематизації психологічного знання /П.О.М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2022. - №2. – С.26-47.

64. Низовець О.А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.А. Низовець . – Київ, 2021 . – 20 с.

65. Орбан-Лембрик Л.Є. Психологія професійної комунікації /Л.Є. Орбан-Лембрик. – Чернівці: Книги XXI, 2020. – 324 с.

66. Основи психології. [за ред. О. В. Киричука та В. А. Роменця]. – К.: Либідь, 2022. – 632с.
67. Панок В.Г. Зміст підготовки практикуючих психологів /В.Г. Панок// Основи практичної психології [за ред. В.Панка, Т.Титаренко, Н.Чепелєвої]. – К.: Либідь, 2021. – 354с.
68. Папуча І.В. Рефлексія явища синантропізації в освітньому процесі (до постановки проблеми) / І.В.Папуча, І.М.Солдатова, Л.О.Лобань //Всеукраїнська наукова конференція „Синантропізація рослинного покриву України”. – Київ, Переяслав-Хмельницький, 2026. – с. 165 – 168.
69. Педагогіка вищої школи. Навч посіб: [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк]. – Одеса, ПДПУ ім. .К. Д. Ушинського, 2022. – 344 с
70. Побірченко Н. С. Невичерпне джерело народної мудрості / Н. С. Побірченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.– Умань : Софія, 2019. – Ч. 5. – С. 146-155.
71. Повякель Н.І. Розвиток засобів саморегуляції професійного мислення майбутнього практичного психолога /Н.І.Пов’якель //Психологічна освіта у системі вищої школи. – К.: Вид-во КЛАС, 2020. – С.114-118.
72. Engeström, Yrjö; Miettinen, Reijo; Punamäki, Raija-Leena (1999). Perspectives on Activity Theory. Cambridge University Press.
73. Erikson E. H. Identity, Youth and Crisis / E. H. Erikson. — New York : W. W. Norton and Co., 1968. — P. 226—341.
74. 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.
75. Fisher S. E. Tangled webs: tracing the connections between genes and cognition / S. E. Fisher // Cognition. □2006. — # 101. —P. 270—297.
76. Harris P. L. Children's understanding of the link between situation and emotion / P. L. Harris // Exp. Child Psychol. — 1983. — № 36. — P. 1—20.
77. Hoff E. Socioeconomic status and cultural influences on language / E. Hoff, C. Tian // Journal of Communication Disorders. — 2005. — V. 38. — 271–

278.

78. 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.

79. Karwowski W. A Systemic-Structural Theory of Activity: Applications to Human Performance and Work Design / W. Karwowski, G. Bedny. — CRC Press, 2006. — 153 p.

80. Lasswell H. D. The structure and function of communication in society / H. D. Lasswell // *The communication of ideas: A series of addresses* [L.