

Ім'я користувача:
Полтавський інститут економіки і права Полтавськи...

ID перевірки:
1016206193

Дата перевірки:
23.04.2024 11:11:24 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:
23.04.2024 11:14:07 EEST

ID користувача:
100011301

Назва документа: Білоус_маг - копия

Кількість сторінок: 81 Кількість слів: 16873 Кількість символів: 142928 Розмір файлу: 250.79 KB ID файлу: 1015976635

Виявлено модифікації тексту (можуть впливати на відсоток схожості)

33.5% Схожість

Найбільша схожість: 32.1% з Інтернет-джерелом (https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/).

33.5% Джерела з Інтернету 376 Сторінка 83

1.16% Джерела з Бібліотеки 11 Сторінка 85

0% Цитат

Не знайдено жодних цитат

Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнене

0% Вилучень

Немає вилучених джерел

Модифікації

Виявлено модифікації тексту. Детальна інформація доступна в онлайн-звіті.

Підозріле форматування 17 сторінок

ВСТУП

Актуальність дослідження. Пріоритетні напрямки реформування вітчизняної системи спеціальної освіти визначають пошук ефективних шляхів включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в освітнє середовище, їх соціалізацію, провідними механізмами якої є комунікативна діяльність.

Теоретичні та прикладні аспекти соціо- та психогенезу комунікативної діяльності представлені в ряді вітчизняних і зарубіжних досліджень з позицій діяльнісного (М.І. Лісіна, Б.Ф. Ломов, О.І. Проскурняк, С.Л. Рубінштейн, Л.І. Фомічова), особистісно-орієнтованих підходів (І.Д. Бех, О.О.Божович, В.О.Максименко, Р.О.Максимова, В.Вівер, Д.Барнлунд, Р.Крейг. Ланхем, К. Міллер, С. Літлджон, К. Фосс), психолінгвістиці (І. М. Горелов, Т. М. Ушакова, М. К. Шеремет) і соціології (Г. М. Андреева, І. С. Кон). Маючи різні погляди на зміст поняття «комунікативна діяльність», дослідники сходяться на думці, що це структурно організована система дій, послідовно розгорнута відповідно до мети та програми, основні дії якої реалізуються комунікативними вміннями та засобами, а ефективність визначається мотивацією та впливом особистісних рис, які формують комунікативний арсенал людини. Ефективна комунікативна діяльність є однією з провідних умов розвитку дитини, найважливішим чинником формування її особистості, що визначається засвоєнням досвіду в процесі взаємодії з еталонними дорослими та однолітками (І. Д. Бех, А. М. Богуш, А. М. Богуш, О. В. Запорожець, О. Л. Кононко, Т. І. Пироженко, Ю. О. Приходько, С. Л. Рубінштейн, О. О. Смирнова).

У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях питання розвитку комунікативної активності дітей різних нозологічних категорій були предметом численних наукових досліджень (К. О. Глушенко, М. Заорська, Н. С. Кожанова, О. О. Кошелева, Г. В. Кузнецова, Є. І. Леонгард, А. В. Мамаєва), Н. В. Мжельська, С. А. Покутнева, О. Г. Самсонова, І. О. Сасіна, Є. П. Синьова, С. Д. Тарських, Л. І. Фомічова, О. Хохлова, Л. Б. Халілова, Л. О. Ханзерук, Г. Н. Школьнікова, М. І. Шишкова та ін.). Вчені відзначають схожі тенденції у формуванні комунікативної активності дітей з вадами розвитку: порушення вербального спілкування, бідність його мотиваційних основ, недостатнє

3

оволодіння комунікативними навичками, комунікативна пасивність. Одноманітність описаних порушень зумовлена комунікативним механізмом виникнення вторинних відхилень у структурі дизонтогенезу (В.Сорокін, Л. М. Шипіцина), що часто призводить до деформації ситуації соціального розвитку дітей з різними психофізичними порушеннями.

Водночас виділені аспекти розкривають особливості вербальної комунікації і не дають цілісного уявлення про структуру комунікативної діяльності, особливості та фактори її розвитку, взаємозв'язок з особистісною сферою, системну характеристику невербального У зв'язку з цим у колі наукових інтересів у галузі спеціальної психології набуває значення питання вивчення комунікативної діяльності дітей з порушеннями мовлення в сукупності всіх її структурних компонентів і зв'язку з особистістю. значну актуальність.

Незважаючи на значну кількість робіт зі спеціальної психології, присвячених вивченню окремих компонентів соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, особливості їх комунікативна діяльність залишається фрагментарною та суперечливою, що зумовлює необхідність її системного вивчення та подальшого розвитку психологічних основ поетапного формування.

Метою дослідження є теоретико-концептуальне обґрунтування та емпіричне дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, розробка, апробація та впровадження психокорекційної системи формування цієї діяльності.

Відповідно до поставленої мети визначено наступні завдання дослідження:

1. Визначити психологічні механізми комунікативної діяльності та розробити її структурно-функціональну модель.
2. Теоретично обґрунтувати та розробити методику емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

4

3. Дослідити сучасний рівень розвитку комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення в умовах існуючої системи психолого-логопедичного супроводу.

4. Визначити психологічні основи та умови формування комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

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

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

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

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань були використані такі методи дослідження:

- теоретичні: дедуктивні (аксіоматичні та гіпотетико-дедуктивні) – для системного опису досліджуваного явища; індуктивний – встановлення закономірностей, систематизація, типологізація результатів дослідження; моделювання (структурно-функціональне) – з метою побудови системних дослідницьких моделей, визначення ефективних шляхів вирішення проблеми;

– емпіричний: констатуючий експеримент із застосуванням спостереження, бесіди, проєктивних тестів, аналізу медико-психолого-педагогічної документації, психодіагностичних методів дослідження.

- методи обробки даних: кількісний та якісний аналіз даних із застосуванням методів статистичної обробки: описова статистика (міри центральних даних, міри мінливості), критерії для встановлення достовірності відмінностей (критерій Стьюдента, хі-квадрат Пірсона), частота, регресія факторний, кореляційний, кластерний аналіз, метод нормалізованих балів.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось упродовж 2023–2024 років на базі Полтавського дошкільного навчального

закладу (дитячий садок) №1 "Веселка" Полтавської міської ради Полтавської області.

Наукова новизна і теоретична значущість одержаних результатів дослідження полягають у тому, що: розроблено та апробовано систему психокорекційного впливу на розвиток комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, трикомпонентна модель якої передбачає інформаційно-активізаційну, мотиваційно-розвивальну, продуктивно-діяльну, вербально-репродуктивну та творчо-творчу. трансформаційні етапи впровадження; виявлено динаміку розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення за результатами реалізації психокорекційної системи її формування; набули подальшого розвитку методичні підходи до вивчення та формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення; психокорекційні технології прямого та опосередкованого формування комунікативної активності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення з поєднанням ігрової та продуктивної діяльності, моделювання, психогімнастики.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що:

- розроблена система діагностики комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення може бути використана практичними психологами психологічної служби спеціальних навчальних закладів та у психологічному супроводі цих дітей;
- у діяльність спеціальних дошкільних навчальних закладів впроваджено психокорекційну систему формування комунікативної активності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення;

Публікації. Основні наукові положення й результати дослідження опубліковано в 2 наукових працях.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел.

|

РОЗДІЛ I. ОНТОГЕНЕТИЧНІ ТА ДИЗОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Особливості становлення комунікативної діяльності в дитячому віці

У вітчизняній психології розвиток розглядається не тільки як поступове накопичення кількісних змін, а як «ланцюг метаморфоз», що забезпечує якісне перетворення кількісних змін. Встановлено, що руйнівною силою комунікативного розвитку є становлення та диференціювання комунікативної мотивації, яка детермінує взаємодію з партнерством. У комунікативних мотивах виникає предметність потреби дитини, спонукає її шукати допомогу дорослому, зокрема: потреба в нових враженнях породжує пізнавальні мотиви спілкування, потреба в активному функціонуванні [?] ділові мотиви, а потреба у визнанні та підтримці [?] особистісні мотиви спілкування. У кожному періоді дитинства кожен із позначених мотивів стає провідним. Зміна домінування мотивів збільшення перетворення провідної діяльності дитини та значення спілкування в системі загальної життєдіяльності дітей. Експресивно-мімічні комунікативні засоби формуються в онтогенезі першими (на 2-му місяці життя дитини). Їхня саморідність виникає в тому, що вони одночасно служать і проявом емоційних станів дитини, і активними жестами, адресованими оточенню. Якщо на індивідуальність, вираз емоцій у дитини стає знайомим, зрозумілим іншим людям, завдяки засвоєнню дітей відповідних еталонів, прийнятих у певному суспільстві.

Предметно-дійові комунікативні засоби забезпечуються у спільній діяльності дитини з дорослим пізніше (друга половина 1-го року життя) та реалізуються у формі жестів, рухів, статичних поз. Їхнє основне призначення виразити готовність дитини до взаємодії з дорослим і її рідною як показати це. Вони теж мають знакову функцію, без якого неможливо взаєморозуміння між усіма людьми. Ці засоби відрізняються високим ступенем довільності та дозволяють дітям досить швидко й точно досягти від дорослого бажаного спілкування.

Комунікативна діяльність не тільки спонукає до формування мовлення. Мовлення розвивається, вдосконалюється залежно від розвитку та змінює її форму. Зупинимося детальніше на змісті провідних форм дослідницької діяльності у дітей дошкільного віку з дорослими.

Наприкінці першого півріччя дитина переходить на другий рівень – більш складну форму спілкування з дорослими. Це ситуативно-ділове спілкування, яке розгортається на основі предметних маніпуляцій, складових нового виду дитячої діяльності. Зміст комунікативних потреб дітей збагачується новим компонентом - прагненням до співпраці, спільних дій з оточуючими дорослими; цей компонент не заперечує потребу дітей у доброзичливій увазі дорослих, а поєднується з нею. Провідним серед комунікативних мотивів є бізнес, оскільки діти прагнуть до маніпулятивної діяльності і шукають для цього контакту з дорослим. Основними засобами спілкування з оточуючими для малюків цього віку є предметно-дійові: рухи і пози, предметні дії, які служать комунікативними сигналами. У дітей 1,5–2 років ця форма спілкування істотно змінюється: набуває багатослівності, тобто реалізується засобами мови.

Перша з них і третя в загальному генетичному порядку є формою позаситуативного когнітивного спілкування. У рамках цієї форми контакти дітей з дорослими пов'язані з пізнанням і активним аналізом предметів і явищ фізичного світу, або «світу предметів» за термінологією Д. Б. Ельконіна [488]. Змістом комунікативних потреб дітей є їхня жага шанобливого ставлення дорослого. Серед різноманітних мотивів спілкування провідне місце займають пізнавальні. Мова служить основним засобом спілкування, оскільки тільки слова дозволяють дітям подолати межі конкретної ситуації і вийти за її межі. У процесі розвитку різних форм спілкування дитини з дорослим виникає двосторонній зв'язок. мовленнєво-комунікативної діяльності простежується, оскільки саме завдяки мовленню забезпечується перехід від ситуативних форм до позаситуативних. Водночас зміст потреб, мотивів, завдань позаситуативних форм спілкування висуває особливі вимоги до мовлення і стимулює його подальший розвиток, створює підґрунтя для функціонування в різних видах діяльності. У зв'язку з цим подальше вивчення цих компонентів у дітей із системними порушеннями мовлення представляє особливий науковий інтерес.

При цьому особливий вплив на формування комунікативної діяльності та психічного життя дитини мають стосунки дитини з однолітками.

Зупинимось коротко на характеристичі основних форм спілкування з однолітками в дитинстві.

Основною ознакою емоційно-практичної форми спілкування дітей з однолітками (2-4 роки) є діловий мотив, назва якого умовна, оскільки діти не виконують важливих завдань, вони цінують готовність своїх партнер, щоб разом веселитися і пустувати; кожен учасник взаємодії прагне, перш за все, привернути увагу оточуючих і отримати оцінку власних дій. З цих причин однолітки приділяють мало уваги партнеру, прагнучи продемонструвати себе один перед одним, зберігаючи інтерес до своїх справ.

Для дошкільного дитинства найбільш характерна ситуативно-ділова форма спілкування дітей з однолітками (4-6 років). Приблизно до 4 років для дітей статус однолітка стає важливішим за статус дорослого, йому надається пріоритет у взаємодії. Це пов'язано з перетворенням в онтогенезі провідної діяльності дошкільників (сюжетно-рольової гри) в колективну.

Наступною сходинкою в онтогенезі є позаситуативна ділова форма спілкування дітей з однолітками (6-7 років). Його виникнення пов'язане зі збільшенням числа позаситуативних контактів. Головне бажання, яке спонукає дошкільників до найскладніших контактів цього періоду дитинства, - це потяг до співпраці. Як і на попередньому етапі, співпраця характеризується практичним характером, вона розгортається в рамках спільної ігрової діяльності дітей. Однак змінюється сама гра: натомість основними сюжетними стають ігри з правилами, які характеризуються цілеспрямованістю та дієвістю. Зміст цих ігор вимагає вміння домовлятися, планувати спільні дії, передбачає вміння дитини співпрацювати у справах складні обставини. У всіх цих випадках співпраця, залишаючись практичною і зберігаючи зв'язок з реальними справами дітей, набуває позаситуативного характеру.

Предметом звернень до однолітків є переважно ділові якості дітей, які поступово формуються у позаситуативний стійкий образ товариша. Контакти дітей 6-7 років не обмежуються діловими міркуваннями: вони говорять на пізнавальні та

особистісні теми, але ділові мотиви все ж займають вирішальну позицію в силу їх важливості для провідної діяльності.

Другою відмінністю спілкування дітей від взаємодії з дорослими є його емоційна насиченість. Дії, звернені до однолітка, характеризуються більшою афективною спрямованістю.

Третьою особливістю дитячих контактів є їх нестандартність і нерегламентованість. Якщо в спілкуванні з дорослими, навіть найменшими, діти дотримуються певних форм поведінки, то в процесі взаємодії з однолітками вони використовують найнесподіваніші й оригінальні дії та рухи. Для них характерна особлива рихлість, нерегулярність, невідповідність будь-яким зразкам [8]. Отже, комунікативний розвиток у дошкільному віці відбувається у двох напрямках: розвиток спілкування з дорослими та однолітками.

Комунікативна взаємодія з дорослим починається з емоційного спілкування і наприкінці дошкільного дитинства набуває позаситуативних форм (позаситуативно-особистісної та позаситуативно-пізнавальної). При цьому комунікативний розвиток дошкільника здійснюється за безпосередній вплив і керівництво дорослого, який створює умови для розвитку спілкування. Перехід дітей до суб'єктивної, власне комунікативної, взаємодії стає можливим, перш за все, завдяки дорослому. Найбільш ефективним способом для цього є організація предметної взаємодії дітей.

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

— Відповідно до принципів аналізу структури дизонтогенезу (дефекту - за Л. С. Виготським), у 20 ст. проведено диференціацію описаних відхилень: серед системних розладів мовлення виділено первинні (алалія, дитяча афазія та ін.) і вторинні (при розладах інтелекту, слуху, зору та ін.). Первинні розлади характеризуються порушенням мовлення за умов збереженого слуху, зору та інтелекту. Вторинні порушення мовлення виникають і розглядаються в структурі провідних відхилень у розвитку, серед яких виділяють порушення слуху, інтелектуального розвитку та інші психічні та неврологічні захворювання.

– За психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих розладів ці системні розлади віднесено до групи розладів засобів спілкування – загальне недорозвинення мовлення (далі – ЗНМ). Психолого-педагогічна класифікація (1968 р.) спрямована передусім на виявлення мовленнєвої симптоматики (симптоматичний рівень) і використовується донині з метою відбору дітей до спеціальних навчальних закладів, функцію яких в Україні виконують психолого-медико-педагогічні консультації (далі – ПМПК). Висновки ПМПК містять, перш за все, висновки психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих розладів, тому ті відхилення, що характеризуються системним мовленнєвим розладом, позначаються терміном

– «загальний недорозвиток мовлення», а отримані в результаті медичної діагностики клінічні діагнози доповнюють вказаний висновок. У тих випадках, коли немає клінічних діагнозів, результати традиційно вказують на нез'ясований генез виявленого порушення мови.

– За даними О. М. Мастюкової (2002), категорія дітей із загальним недорозвиненням мовлення досить різноманітна [29]. За клінічним складом дослідниця виділяє три групи дітей із ЗНМ:

– неускладнений варіант загального недорозвинення мовлення, при якому відсутні чітко виражені симптоми ураження центральної нервової системи; недорозвинення мовлення супроводжується «невеликими неврологічними порушеннями»: недостатньою регуляцією м'язового тону, неточністю диференціювання рухів тощо; дітям властива певна емоційно-вольова незрілість, недостатня регуляція довільної діяльності тощо;

- ускладнений варіант загального недорозвинення мовлення, що характеризується поєднанням мовленнєвого розладу з низкою неврологічних і психопатологічних синдромів: синдромом підвищення черепного тиску, церебрастенічним і неврозоподібним синдромом, синдромом рухових розладів та ін.; відзначаються зниження працездатності, порушення окремих видів гнозису і праксису, виражена рухова незграбність та ін.;

- грубе і стійке недорозвинення мовлення, зумовлене органічним ураженням мовних зон кори головного мозку. Зазвичай цю групу складають діти з моторною алалією. Тому категорія загального недорозвинення мовлення, що характеризується

його системним порушенням, є надзвичайно неоднорідною за клінічними та психолого-педагогічними критеріями оцінки. Діти із ЗНМ, маючи клінічно різні причини недорозвинення мовлення, відрізняються за ступенем вираженості мовленнєвих розладів і симптоматикою вторинних і третинних відхилень психічного розвитку, провідної діяльності тощо.

Результати аналізу та узагальнення медичних поглядів на проблему системних розладів мовлення свідчать про інші термінологічні підходи до зазначеного розладу. Так, відповідно до загальноприйнятої в медичній практиці Міжнародної класифікації хвороб 10-го перегляду (далі – МКБ-10) розлади мовлення віднесено до класу V (F) «Психічні розлади та розлади поведінки» в рубриках F80-F89. «Порушення психологічного розвитку». У зазначених розділах виділено різноманітні відхилення, які характеризуються системним недорозвиненням мовлення за відсутності інтелектуальних порушень. Відповідно до цього підходу мовлення є системним, а мовленнєві порушення можна віднести до системних у випадках функціональних розладів або «недостатності». однієї з системоутворюючих ланок породження або сприйняття мовлення, що викликає відхилення в реалізації мовного механізму в цілому. Наприклад, недостатня сформованість

фонематичний слух призводить до порушення засвоєння морфологічної, лексичної та синтаксичної підсистем мови. Або порушення, що виникають на етапі внутрішнього програмування мовлення, негативно впливають на реалізацію усного мовлення. Водночас відхилення у стані сформованості окремих компонентів однієї з підсистем мовлення не є системним порушенням мовлення (наприклад, фонетико-фонематичний недорозвиток). Таким чином, виходячи із системного підходу в психології, системними мовленнєвими розладами, незалежно від генезу, будемо вважати такі, що характеризуються відхиленнями в стані всього мовленнєвого апарату.

Так, згідно з традиційними класифікаціями мовленнєвих розладів у логопедії системні мовленнєві порушення позначають: за психолого-педагогічною – терміном «загальне недорозвинення мовлення», за клініко-педагогічною – афазія та алалія, що передбачає їх первинне походження. і збереження сенсорних систем і інтелекту;

за медичною класифікацією - МКХ-10, вони відносяться до категорії специфічних порушень розвитку мовлення і мови і відзначають як їх самостійність, так і варіанти поєднання з епілепсією, затримкою інтелектуального розвитку. У психології ці порушення розглядаються з позицій системного підходу, заснованого на розумінні мовлення як окремої системи, пошкодження окремої ланки якої викликає порушення функціонування всієї її ієрархічної структури.

Відповідно до викладеної теорії, у спеціальній психології одним із основних параметрів оцінки психічного дизонтогенезу традиційно є структура розвитку з відхиленнями, співвідношення його первинних і системних порушень.

З огляду на вищевикладене, відхилення, причиною яких є безпосередній зв'язок з іншою/іншими функціями, порушеними внаслідок впливу психотравмуючих факторів або хвороби, можна вважати системними порушеннями психічних функцій. Поняття «системність» підкреслює природу їх походження – наявність численних зв'язків між функціями. Різноманітні міжфункціональні зв'язки між психічними явищами визначаються структурою психічної діяльності. Порушення зв'язків певною мірою порушує структуру цієї структури і визначає напрямки виникнення системних відхилень відповідно до відповідності первинно порушеної функції по відношенню до функціональної системи [14]. Характеризуючи спілкування дітей з інтелектуальною недостатністю: , вчені відзначають особливу роль системного недорозвинення мовлення, яке гальмує їх вербальне спілкування [9]. Через недостатнє розуміння зверненого мовлення вони недостатньо орієнтуються в ситуаціях взаємодії з іншими. Маючи обмежений словниковий запас, питання і відповіді не завжди правильно формулюються. Ці особливості призводять до труднощів у взаємодії з дітьми та дорослими, зниження спрямованості на вербальне спілкування, звуження комунікативних інтересів і потреб. Водночас тотальне порушення їхньої пізнавальної діяльності, незрілість особистісної сфери, нерозвиненість усіх форм діяльності суттєво впливають на якість міжособистісного спілкування осіб з інтелектуальною недостатністю.

Стосовно дітей з вадами зору вчені зазначають: оскільки в ранньому віці основою побудови системи стосунків з оточуючими є індивідуальне спілкування з дорослим, суттєвих відмінностей у спілкуванні цих дітей у зазначений період немає [8].

Специфіку комунікативної діяльності незрячих дітей вчені пояснюють звуженням сенсорної сфери та специфікою формування зорового образу, недорозвиненням мовлення, емоційно-мімічних і предметно-дійових засобів спілкування [6]. Ці діти не тільки не відтворюють емоційні стани, пози, жести відповідно до змісту ситуацій спілкування, вони їх не сприймають і не розуміють.

Результати численних досліджень дають підстави для виділення особливостей спілкування осіб з вадами слуху [41; 55], особливістю якого є недостатня сформованість соціальної спрямованості особистості, соціальних навичок і вербальних засобів формування адекватних міжособистісних стосунків, їх короткочасність і нестійкість, переважання емоційних мотивів вибору, низький рівень розвитку особистості. рівень обізнаності в оцінці значущих якостей особистості.

Відомо, що діти з вадами слуху прагнуть задовольнити свої комунікативні потреби за допомогою жестової мови, функції якої обмежені в середовищі людей, щочують. Спілкування дітей цієї групи характеризується диспропорцією у стані комунікативних засобів з перевагою невербальних (експресивно-мімічних і предметно-активних) перед вербальними. Водночас обмежені можливості мовленнєвого спілкування безпосередньо зумовлені первинним порушенням – порушенням слуху [85]. Враховуючи вищевикладене, зазначимо, що переважна більшість дітей із системними порушеннями мовлення – це особи, недорозвинення мовлення яких є вторинним у структурі дизонтогенезу, а симптоми первинних порушень інтелектуального розвитку, слуху, зору охоплюють різні сфери та структури. розумового розвитку. Відповідно, дизонтогенетичні особливості та механізми формування комунікативної активності цих дітей зумовлені комплексом багатьох факторів, серед яких системні порушення мовлення не є провідними.

Відповідно до логіки нашого дослідження вважаємо за необхідне зосередити подальше теоретичне та емпіричне вивчення комунікативної діяльності на групі дітей, у структурі порушень яких системні мовленнєві порушення є первинними. Це дасть змогу простежити механізми порушень та особливості функціонування досліджуваної діяльності під впливом системного недорозвинення мовлення як провідного порушення, розробити ефективні шляхи його розвитку з урахуванням зазначених особливостей.

Враховуючи прикладну спрямованість нашого дослідження, ми вважаємо, що теоретичні та практичні дослідження необхідно проводити з урахуванням понятійно-термінологічного інструментарію, який є основою кадрового забезпечення спеціальних навчальних закладів, вихованці яких складатимуть експериментальна група для реалізації емпіричного етапу нашої дисертаційної роботи. За висновками ПМПК цю групу складають діти із загальним недорозвитком мовлення. І хоча саме поняття «ЗНМ» не позбавлене недоліків, проведення емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей зазначеної вибірки дозволить реалізувати поставлену мету та вирішити поставлені в дослідженні завдання, а в у подальшому – впровадити її результати в практику психологічної допомоги цим дітям у дошкільних навчальних закладах.

1.3. Становлення комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення первинного генезу

За результатами дослідження спілкування дітей із ЗПР молодшого шкільного віку І. С. Кривов'язом (1996) визначено такі характерні риси: здатність вступати в контакт лише за зовнішньою ініціативою, домінування ситуативно-ділової форми спілкування, зниження інтересу до нього [26]. Ці діти потребували встановлення емоційного контакту з дорослим, формування інтересу до спілкування з дітьми та дорослими.

Зазначені мовні та комунікативні труднощі перешкоджають встановленню та підтримці контактів з однолітками під час гри, формуванню гри як діяльності. Особливості діалогічної поведінки в ігровій діяльності виявляються в багатослівності, схильності перебивати співрозмовника, невмінні вислухати його до кінця. Діти використовують такі види висловлювань, які не передбачають реакції однолітка (висловлювання). Тому реальне діалогічне спілкування в них не формується [49]. Труднощі в організації мовленнєвого спілкування молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення відзначає О. Є. Грибова [9]. Автор розглянула комунікативну діяльність дітей з ООП крізь призму концепції «комунікативні здібності». Вона вважає, що між сформованістю комунікативних здібностей і комунікативною компетентністю дитини існує пряма залежність. Саме нерозвиненість комунікативних здібностей ускладнює процес навчального спілкування і є вирішальною умовою успішності навчання в цілому. Як зазначає автор, у дітей з ООП недостатньо сформовані мовленнєво-комунікативні здібності: спостерігається недосконалість процесів мовного мислення, що проявляється або на всіх структурних рівнях мовлення одночасно, або вибірково. Це виражається в неможливості засвоєння правил функціонування різних мовних одиниць: фонем, лексем, граматичних форм і конструкцій, що призводить до труднощів сприйняття всього розмаїття їх сполучень і труднощів маніпулювання ними для вираження власних ідей.

Таким чином, діти з системними порушеннями мовлення мають серйозні труднощі в організації власної комунікативної поведінки, що негативно позначається на спілкуванні з оточуючими і, перш за все, з однолітками. Дослідження міжособистісних стосунків у групі дошкільників з ООП, проведене О. А. Слинко (1992), довело, що хоча й існують соціально-психологічні закономірності, характерні для дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, більшою мірою впливають на стосунки дітей з ООП. за виразністю мовленнєвого дефекту. Таким чином, серед ізольованих у групі найчастіше виявлялися діти з важким ступенем недорозвинення мовлення, які характеризуються позитивними особистісними рисами, зокрема прагненням до спілкування [37].

Вивчаючи стан невербальних засобів спілкування дітей із системними порушеннями мовлення, О. Л. Леханова (2008) виявила, що ці діти менш успішно, ніж їхні однолітки з НМР, здійснюють невербальне кодування смислів. Автор зазначає, що при недорозвиненні мовлення не формуються невербальні передумови емоційної виразності мовлення. Семантичне поле невербальних кодів виявляється недостатньо сформованим. Спостерігається змішування невербальних засобів спілкування, діти пропускають значущі елементи невербального зразка, демонструють явище невинуватості полісемантичності невербального знака. Аналіз помилок та їх природи засвідчив недостатню структурованість, диференціацію та чіткість психологічного поля значень невербальних компонентів спілкування [25]. Несформованість невербальних передумов, на думку О.Л.Леханової, емоційна виразність мовлення характеризується недостатньою виразністю невербальних засобів спілкування, недостатньою складністю у використанні різних невербальних компонентів, неможливістю або серйозними ускладненнями в довільному невербальному вираженні комунікативних, інформативних та експресивних значень, несформованість диференційованих і усвідомлених сенсорно-перцептивних еталонів емоцій, труднощі в розумінні та використанні емоційної лексики [25].

А рівень розвитку комунікативних навичок виявлено у 60% дітей з ООП. Це діти з низьким ступенем сформованості комунікативних навичок. Їх

відрізняла недостатня мотивація та цілеспрямованість у спілкуванні з дорослими та однолітками; грубе порушення мовних засобів спілкування, їх бідність і недостатня зв'язність; домінування ситуативно-ділової форми спілкування.

У 40% дітей, які займали пасивну позицію, не виявляли ініціативи та активності у спілкуванні, автор діагностував II рівень. Однак вони змогли підтримати розмову в разі звернення до них і з радістю відгукнулися на пропозицію. Комунікативні засоби цих дітей відрізнялися великою різноманітністю, але мовленнєва продукція була порушена в плані структурно-семантичної організації. Взаємодія з дорослим здійснювалася на рівні позаситуативно-пізнавальної форми спілкування.

Дошкільники із затримкою психічного розвитку некритичні до власних негативних вчинків, зазвичай намагаються їх не помічати [38].

Вивчення характеру спілкування дітей з педагогами виявило домінування його ситуативно-ділової форми, що характерно для дітей з НМР 2-4 років. Діти віддають перевагу спілкуванню у спільній ігровій діяльності. Багато дітей з ООП мають негативне або байдуже ставлення до педагогічних впливів, неадекватне реагування навіть на позитивні емоції вчителя; відзначаються несформованість уявлень про дистанцію між дитиною та дорослим у процесі спілкування [38].

Отже, дослідження комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення довели високу актуальність зазначеної проблеми. На сьогодні виявлено особливості комунікативних умінь дошкільників зазначеної нозології, виявлено труднощі їх формування у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, недостатній ступінь сформованості мовних засобів спілкування, затримку в констатовано розвиток провідних форм спілкування з однолітками та дорослими. За результатами численних досліджень мовленнєвого спілкування дітей різного віку з системними порушеннями мовлення з'ясовано негативний вплив мовленнєвих порушень на всі сторони та форми мовлення. Доведено, що у дітей досліджуваної групи виникають труднощі у кодуванні та декодуванні невербальних засобів спілкування, компенсаторному вдосконаленні емоційного слуху та домінуванні серед невербальних засобів кінетичних типів,

тобто жестів. Водночас ці дослідження висвітлюють окремі аспекти розвитку комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення і не дають повного уявлення про процес її формування.

Висновки до другого розділу

Узагальнення результатів спеціальних психолого-педагогічних та медичних досліджень дозволило констатувати різні підходи до тлумачення терміна «системні мовленнєві розлади», серед яких основним є визначення системних мовленнєвих розладів як розладів, що характеризуються недорозвиненням усієї мовленнєвої системи, а саме її лексичного, граматичного, фонетико-фонематичного компонентів. Вони можуть бути виражені в різному ступені: від повної відсутності мови до незначних відхилень у розвитку всіх її сторін. Відповідно до загальноприйнятої в практиці спеціальних навчальних закладів і психолого-медико-педагогічних консультацій психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих розладів вибірку дітей із системними порушеннями мовлення первинного походження становлять дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення.

Шляхом теоретичного аналізу та узагальнення встановлено, що у дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення спостерігається недостатня комунікативна потреба, затримка розвитку мотивації до спілкування, домінування ситуативно-ділової його форми, бідність експресивних і недостатньо сформовані вербальні засоби спілкування. Всі ці труднощі викликають їх комунікативну пасивність у взаємодії з однолітками і дорослими. Найбільші труднощі виявлено та досліджено у мовленнєвому спілкуванні дітей із системними порушеннями мовлення. Дослідники встановили, що низька самооцінка, недостатній рівень мовленнєвих навичок ускладнюють процес спілкування з оточуючими, що позначається на низькому статусі дошкільників у міжособистісному спілкуванні, виборі другорядних ігрових ролей, загальній пасивності зокрема. Водночас дані про комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення уривчасті і висвітлюють лише її вербальну сторону. Системних досліджень зазначеної діяльності з урахуванням структурної організації

комунікативної діяльності, стану вербальних і невербальних комунікативних навичок і засобів, комунікативних властивостей особистості старших дошкільників із СПМ на сьогоднішній день не проводилось.

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

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

Відомих на сьогодні особливостей психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення достатньо, щоб сформулювати припущення про наявність у структурі їх розвитку системних порушень не лише мовленнєвої, а й особистісно-когнітивної сфер. У зв'язку з цим видається вірогідним недорозвинення не тільки мовлення, а й невербального спілкування цих дітей, що означатиме системні порушення комунікативної діяльності.

Враховуючи вищевикладене, першочерговим завданням нашого дослідження ми вважаємо здійснення системного аналізу особливостей розвитку комунікативної діяльності старших дошкільників із СПМ, що зумовлено її винятковою роллю у соціалізації та особистісному зростанні. особистості та її високої актуальності напередодні вступу цих дітей до школи.

Розгляд та обґрунтування ключових положень емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення неможливе без певної методологічної бази.

Логіка нашого дослідження ґрунтується на розумінні спілкування як особливого виду діяльності, що характеризується суб'єктивно зумовленою та сформованою під впливом зовнішніх факторів структурною організацією. Відповідно до сучасних тенденцій системно-структурної теорії діяльності (Г. Бідний, В.Кагwowski, 2006), ми розглядаємо комунікативну діяльність як структурно та внутрішньо організовану, що складається з: предмета, потреби, мотивів спілкування, комунікативних дій, завдань, продуктів, функцій, одиниць, результатів і форм спілкування [52].

Активний підхід до вивчення комунікативної діяльності в дошкільному дитинстві дозволяє врахувати в експериментальній роботі потреби у визнанні,

підтримці, активність і пізнавальну характеристику цього віку. Розвиток цих потреб зумовлює формування відповідних особистісних, ділових, пізнавальних мотивів і адекватних форм спілкування.

При цьому не тільки діяльність та її системно-структурна організація визначають ефективність комунікативної діяльності старшого дошкільника з СПМ. Суб'єктивно значущими є не тільки інтерналізовані дії, а й особистісно значущі мотиви та установки суб'єкта спілкування. Тому наше дослідження концептуально відповідає основним положенням особистісно-орієнтованого підходу в психології. Особистісно-орієнтований підхід передбачає, що всі психічні процеси, властивості і стани розглядаються як притаманні конкретній людині, що вони є похідними від індивідуального і соціального функціонування людини і визначаються його закономірностями.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає максимальне врахування в процесі дослідження національних, гендерних, індивідуально-психологічних, статусних особливостей дітей із ЗПМ. Вважаємо, що організація емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення відповідно до особистісно-орієнтованого, системного та діяльнісного психологічного підходів дозволяє найбільш ефективно оцінити ступінь її сформованості та виявлення специфічних особливостей, що відрізняють спілкування цих дітей від загальноприйнятих нормативних у психології дитячого садка. Кожен із підходів є взаємодоповнюючим, оскільки вони нерозривно пов'язані один з одним у зв'язку з тим, що особистість є суб'єктом діяльності, який має системну та структурну організацію та визначає її особистісний розвиток.

На основі наукових поглядів представників діяльнісного, особистісно-орієнтованого, системного та особистісно-комунікативного методичних підходів встановлено основні компоненти комунікативної діяльності як діяльнісний (структурна організація) та особистісний (комунікативний арсенал), сукупність показників та їх взаємозв'язок. вплив виражається у функціях (інформаційна, інтерактивна, перцептивна) і формах (ситуативно-ділова, ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна) досліджуваної діяльності. Структурна організація комунікативної

22

діяльності включає мотиваційно-ціннісний, пізнавально-діяльний і підсумково-оціночний компоненти, які також характеризують етапи її здійснення. Комунікативний арсенал містить риси, що характеризують ініціативність, комунікабельність, впевненість і гнучкість особистості, її лідерські та організаторські якості.

Методика емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення передбачала комплексне поєднання методів: спостереження, бесіди, експерименту, проєктивних малюнкових проб, опитування, експертної оцінки.

Експеримент дав змогу доповнити й уточнити дані, отримані під час цілеспрямованого спостереження, підтвердити чи спростувати висунуті робочі гіпотези. За умов прямого впливу та постановки конкретних завдань, відслідковуючи хід їх вирішення, в експериментальній ситуації перевірялися гіпотези щодо стану сформованості комунікативних умінь і засобів; особливості інформаційної, перцептивної та інтерактивної сторін комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення; їх комунікативні особливості особистості. Використання активного експерименту дозволило спрямувати дослідницький процес відповідно до причинно-наслідкових гіпотез і забезпечити отримання найбільш об'єктивних і повних **ВИСНОВКІВ**.

Головна перевага експерименту полягає в тому, що його результати послужили основою для достовірних висновків про причинно-наслідкові зв'язки між явищами та компонентами комунікативної діяльності та для їх наукового пояснення.

Одним із видів емпіричних методів, використаних в експерименті, був проєктивний малюнковий тест. Його вибір обумовлений тим, що проєктивні методи засновані на виявленні різних проєкцій в експериментальних даних з наступною їх інтерпретацією без повідомлення дітям критеріїв оцінки, тобто приховано. Проєктивний метод характеризується створенням експериментальної ситуації, яка передбачає множинність можливих інтерпретацій суб'єктом, він сам повинен доповнити, інтерпретувати, розповісти. У нашому дослідженні дітей просили інтерпретувати зміст своїх

23

малюнків на задану тему. При цьому передбачалося, що характер сюжету малюнка та його інтерпретація зумовлені специфікою особистості дитини із системними порушеннями мовлення, які «проектувалися» у її відповідях. Мета проєктивних методів дещо замаскована, що зменшує можливість дітей надати очікувані чи схвалені відповіді, виконати відповідні завдання. Кожна їх інтерпретація приховує унікальну систему особистісних смислів і особливостей когнітивного стилю суб'єкта комунікативна діяльність старшого дошкільника із системними порушеннями мовлення.

Використання експериментальної бесіди дало можливість вивчити комунікативну поведінку, з'ясувати стан інформаційно-комунікативних умінь і мовних засобів у процесі безпосереднього контакту з дитиною. Інші методи не дозволяли провести таке дослідження. Метод бесіди – це діалог між експериментатором і дитиною, під час якого дорослі вивчають мовні засоби та психологічні особливості дитини. Використовувана бесіда передбачала напівструктуровану процедуру проведення, під час якої всі мовленнєві реакції фіксувалися в протоколі. Подальший аналіз передбачав врахування вербальних засобів і результатів вільного спостереження за комунікативною поведінкою дитини, зафіксованих під час бесіди.

Узагальнення даних, отриманих у результаті застосування описаних методик, дало підстави для висновків про комунікативну діяльність дітей, але не дало можливості оцінити її з позиції інших дорослих: батьків і вчителів.

Отже, використання закритого та відкритого анкетування дозволило отримати інформацію про комунікативні якості особистості, труднощі спілкування, особливості спілкування поза дошкільним закладом. Письмове стандартизоване опитування дозволило охопити всіх батьків та педагогів дітей досліджуваної категорії. Для цього використовували анкету та шкалу. Відкрита анкета не обмежувала досліджуваних дорослих, дозволяла реципієнтам гнучко відповідати на зміст питань, надавати нестандартні відповіді. З метою підвищення об'єктивності результатів дослідження, отриманих за допомогою опитування, у процесі кількісної обробки даних трьох експертів було застосовано середньостатистичне число.

24

На нашу думку, всі вищезазначені чинники зумовлюють нестійкість, ситуативність і дефіцитність спілкування дітей із системними порушеннями мовлення. Проте недостатня сформованість основних засобів спілкування та дисгармонія в особистісній сфері ускладнюють реалізацію комунікативного завдання та перешкоджають досягненню результату. На нашу думку, всі вищезазначені чинники зумовлюють нестабільність, ситуативність та дефіцитність спілкування дітей із СПМ. Проте недостатня сформованість основних засобів спілкування та дисгармонія в особистісній сфері ускладнюють реалізацію комунікативного завдання та перешкоджають досягненню результату

Оскільки комунікативна діяльність є складною структурно організованою конструкцією, детермінованою низкою інтра- та інтерпсихічних феноменів, то операціоналізація дослідницької процедури передбачала визначення певних параметрів, які відповідали інтегральному погляду, заснованому на провідних методологічних підходах до досліджуваної діяльності, як а також вибір найбільш відповідних методів їх вимірювання.

Вибірка дітей із системними порушеннями мовлення була приблизно репрезентативною для контингенту дітей, які є вихованцями старших логопедичних груп (СЛГ) дошкільних навчальних закладів компенсуючого та комбінованого типів. Експериментальну групу склали діти з системними порушеннями мовлення, за висновками психолого-медико-педагогічної консультації, у яких встановлено загальний недорозвиток мовлення III ступеня, з них 336 – невідомої етіології, 47 – з дизартрією, 25 - з моторною алалією.

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

На основі аналізу спеціальних психолого-педагогічних досліджень виявлено низку негативних рис, що характеризують комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення: недостатня потреба у спілкуванні, обмежене оволодіння його мовними засобами, затримка розвитку його форм. та ін. Водночас до сьогодення не виявлені взаємозв'язки та взаємовплив у формуванні структури та засобів

25

спілкування, комунікативних умінь та особистісних рис, що формують комунікативний арсенал особистості дітей зазначеної категорії.

Мета констатуючого дослідження – виявити особливості та шляхом їх узагальнення визначити види комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Відповідно до поставленої мети визначено наступні завдання дослідження:

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

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

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

4) визначити типові комунікативні труднощі у дітей зазначеної категорії;

5) визначити види комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку із СПМ. Для вирішення поставлених завдань відповідно до зазначених теоретичних положень було проведено три етапи експериментального дослідження. Перший етап був спрямований на визначення особливостей структурної організації комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з СПМ.

Завданнями цього етапу були визначені наступні:

1) визначити стан сформованості комунікативної мотивації дітей із СПМ;

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

3) визначити провідну форму спілкування у дітей із СПМ;

4) висвітлити особливості здійснення комунікативної діяльності дошкільників досліджуваної категорії з дітьми та дорослими в організованій та вільній діяльності в умовах дошкільного навчального закладу та в колі сім'ї, з батьками.

На другому етапі досліджували стан сформованості комунікативних умінь і засобів спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПМ.

Відповідно до поставленої мети на цьому етапі були визначені наступні завдання:

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

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

1.2. З'ясувати стан навичок і засобів діалогічного спілкування (під час бесіди);

2) визначити особливості навичок перцептивного спілкування та експресивно-мімічних засобів: розпізнавання та розуміння емоційних станів та їх образів, комунікативної поведінки оточуючих дітьми старшого дошкільного віку із СПМ;

3) дати характеристику інтерактивним умінням і предметно-діяльним засобам комунікативної діяльності старших дошкільників із недорозвиненням мовлення, а саме: ініціювання, координація власних дій, аудіювання.

комунікативного партнера, невербально висловлюють комунікативний намір, прогнозують розвиток комунікативної ситуації тощо.

Третій етап був спрямований на вивчення комунікативних особливостей особистості дітей старшого дошкільного віку із СПМ, які впливають на ефективність комунікативної діяльності та формують комунікативний арсенал особистості. Завдання етапу:

1) визначити стан сформованості комунікативних особливостей особистості дітей старшого дошкільного віку зазначеної групи;

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

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

4) шляхом узагальнення даних усіх експериментальних методик визначити види комунікативної діяльності дітей дослідницької групи.

Розглянемо більш детально зміст кожного з етапів емпіричного дослідження

На першому етапі увага була спрямована на структурну організацію комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Як відомо, структурна організація будь-якої діяльності є внутрішнім процесом, який реалізується у внутрішній мисленнєвій формі та передбачає інтерналізований план дій. Комунікативна діяльність не є винятком, тому її психологічна організація є внутрішнім процесом, що здійснюється за

27

допомогою мислення і внутрішнього мовлення. У зв'язку з цим вивчення структурної організації комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення потребує особливих підходів і поглибленого аналізу досліджуваних явищ відповідно до вікових та симптоматичних проявів.

На нашу думку, найбільш показовим, відповідно до завдань першого етапу дослідження, є метод спостереження, який дозволяє з'ясувати ті особливості комунікативного спілкування.

діяльність, яка свідчить про сучасний рівень її розвитку та відсутність штучних перешкод для її реалізації.

Спостереження за комунікативною діяльністю дітей проводилося в організованій (під час занять, виконання режимних моментів) і вільній (в іграх, вільному спілкуванні, прогулянці) діяльності. Критерії оцінки та аналізу результатів спостережень представлені в Додатку А. Аналіз отриманих даних у процесі спостереження дав змогу з'ясувати особливості структурної організації комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, здійснити первинну оцінку стану оволодіння засобами спілкування дітьми досліджуваної категорії, а також виявити типові труднощі у спілкуванні з однолітками та вчителями.

Вивчення особливостей комунікативної діяльності старших дошкільників із СПМ у сімейному колі проводилось за допомогою анкетування батьків «Як спілкується ваша дитина».

Даний опитувальник розроблено спеціально для діагностики батьків дітей з порушеннями мовлення О. С. Павловою. Анкета в основному містить відкриті запитання, спрямовані на визначення специфіки організації спілкування з дитиною, змісту та предмета комунікативної взаємодії, ступеня її всебічності, наявності труднощів спілкування. Перелік запитань та критеріїв для оцінки та аналізу результатів опитування наведено у Додатку Б.

28

За результатами анкетування зроблено висновки про особливості комунікативної взаємодії дітей із СПМ та їх батьків, її зміст, ступінь самостійності та активності у спілкуванні цієї категорії дітей.

Другий етап емпіричного дослідження було спрямоване на вивчення стану сформованості комунікативних умінь та засобів і передбачало проведення кількох серій з метою визначення особливостей формування мовленнєвого, емоційного та інтерактивного компонентів.

Перша серія другого етапу. Дослідження стану сформованості інформаційно-комунікативних умінь, які реалізуються за допомогою мовленнєвих засобів, проводилось за допомогою експериментальних методик «Розповідь за сюжетними картинками» та бесіди «Моя улюблена іграшка».

Методикою «Розповідь за серією сюжетних картинок» визначено особливості сформованості стану монологічних інформаційно-комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку із ЗПМ, а саме: розпочинати розповідь, доносити інформацію до співрозмовника, вести розповідь розгорнуто, логічно, граматично правильно і лексично повно поєднувати мовленнєві засоби з немовними.

Якісний аналіз отриманих даних дав змогу з'ясувати, чи достатньо сформовані навички та засоби монологічного спілкування для забезпечення продуктивної комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

За заявами дітей у протоколі фіксувалися дані про позитивну чи негативну вираженість зазначеного показника. Аналіз даних методики «Бесіда» дав змогу доповнити попередні висновки про загальний стан сформованості інформаційно-комунікативних умінь та мовленнєвих засобів комунікативної діяльності, а також уточнити інформацію про вміння користуватися цими вміннями у діалозі, який є основою міжособистісного спілкування. Друга серія другого етапу дослідження була спрямована на вивчення навичок перцептивного спілкування дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Дані про експресивність, стан експресивно-мімічних засобів комунікативної діяльності дітей зазначеної категорії, отримані в ході спостереження, прийомами першої серії другого етапу (розповідь, бесіда),

29

уточнювали шляхом з'ясування особливостей впізнавання та розуміння емоційні стани інших, їх інтерпретація.

Довгий процес еволюції перетворив міміку в засіб невербальної комунікації, який не тільки виражає суб'єктивні переживання людини, а й відображає об'єктивні фактори ситуації, що викликала ці переживання. Здатність дитини розпізнавати і позначати (вербально і експресивно) емоційні стани є важливою умовою адекватного спілкування з оточуючими.

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

Авторський варіант передбачає проведення 3 етапів дослідження, 2 з яких проводились нами. 3-й етап передбачав проєктивний підхід до вивчення емоційних станів дитини і не відповідав завданням нашого дослідження. Оригінальна методика також передбачала активний мовленнєвий супровід дітей 3-го етапу, що викликає труднощі у дітей дослідної групи і вже

було оцінено на попередніх етапах діагностики. Порядок і критерії оцінювання навичок перцептивного спілкування представлені в Додатку Е.

Аналіз даних методики «Емоційні обличчя» дав змогу з'ясувати стан впізнавання та розуміння емоцій як важливого показника сформованості навичок перцептивного спілкування дітей старшого дошкільного віку із СПМ.

Враховуючи провідний характер порушення – системне недорозвинення мовлення та умови проведення методики «Емоційні грані», за якою діти повинні були називати емоційні стани, щоб виключити труднощі, викликані недостатнім оволодінням емоційним словником, необхідно було вирішено дослідити стан розпізнавання емоцій, не називаючи їх суб'єктами.

Для цього була використана така експериментальна методика - «Маски» (Л. І. Савва). Використання даної методики дозволило виключити з експерименту випадки помилкових висновків про відсутність навичок перцептивного спілкування, коли дитина правильно розпізнає емоційні стани, але через обмежений словниковий запас емоцій не називає їх.

30

Метою використання методики є з'ясування особливостей розпізнавання емоційних станів по імені дітьми старшого дошкільного віку із СПМ, визначення ефективності ідентифікації масок обличчя з емоційними станами.

Третя серія другого етапу була спрямована на дослідження інтерактивних комунікативних умінь, а також ступеня застосування суб'єктно-діяльних засобів комунікативної діяльності. Процес спілкування передбачає формування не тільки комунікативних засобів, а й внутрішніх механізмів його реалізації, найважливішими з яких є: уміння ставити мету та планувати комунікативну взаємодію. При цьому планування здійснюється на основу набутого комунікативного досвіду та вміння прогнозувати подальший хід спілкування, розвиток комунікативної ситуації. Здатність прогнозувати комунікативну поведінку партнера служить основою ефективною взаємодії, забезпечуючи інтерактивну сторону спілкування. Саме на здатність адекватно інтерпретувати та прогнозувати взаємодію з іншими спрямований субтест «Закінчи історію».

Важливим засобом комунікативної діяльності є вміння взаємодіяти, розуміти дії та невербальну поведінку комунікативного партнера, самотійно ініціювати та здійснювати дії. Формування цих умінь і комунікативна рефлексія забезпечують реалізацію інтерактивної сторони спілкування.

Відповідно до завдань методики процедура передбачала виконання такої роботи – фарбування рукавичок парами, при цьому експериментатор спостерігав за виконанням та фіксував особливості їх взаємодії. Порядок та критерії оцінювання методики наведені в додатку 3. Аналізуючи характер взаємодії дітей за критеріями, описаними вище, ми дійшли висновку про особливості взаємодії та використання навичок інтерактивного спілкування дітьми старшого дошкільного віку із ЗПМ «дитина-дитина», про конструктивність цієї взаємодії, про стан інтерактивної сторони комунікативної діяльності зокрема.

Третій етап емпіричного дослідження було спрямовано на вивчення тих особистісних рис дітей із системними порушеннями мовлення, які формують комунікативний арсенал особистості. Для досягнення мети етапу використовувалися проєктивні малюнкові тести та експертна оцінка педагогами та батьками комунікативних та особистісних якостей дитини.

Його популярність зумовлена високою інформативністю щодо особистісних характеристик та особливостей спілкування суб'єкта з оточенням. Враховуючи системне недорозвинення мовлення об'єкта нашого дослідження, методика BDL відповідає вимогам доступності та надійності.

Методика «Особистісний профіль дитини» дозволила окреслити портрет найбільш значущих особистісних якостей для ефективної комунікативної діяльності, які є основою для комунікативного арсеналу, а в подальшому й потенціалу особистості.

Метою методики є визначення стану сформованості особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку із ЗПМ, що впливають на їхню комунікативну діяльність, а саме: агресивність – миролюбність, тривожність – спокій, конформність – лідерство, відстороненість – залученість, стереотипність – креативність, стриманість – креативність. індивідуалізм - співробітництво, жорсткість - гнучкість.

Результати анкетування дозволили розширити інформацію про комунікативні якості особистості дітей із СПМ, уточнити дані про особистісний профіль дитини старшого дошкільного віку з певними порушеннями. Отримані відповіді було піддано факторному аналізу, який дозволив встановити фактори взаємозв'язку зазначених комунікативних особливостей у дітей із ЗПМ. Тому вивчення особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПМ шляхом спостереження, експертного Аналіз батьків і педагогів, експериментальне дослідження дітей дозволили виявити особливості формування у них комунікативних умінь і засобів, визначити особливості перебігу кожного із структурних компонентів цієї діяльності, виявити типові труднощі на шлях до реалізації комунікативної програми та виявлення стану комунікативних особливостей особистості цих дітей.

Комплексне використання запропонованих методик, на наш погляд, дозволило вирішити завдання емпіричного дослідження, а узагальнення їх даних послужило основою для визначення видів комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Висновки до третього розділу

Комунікативна діяльність дітей із системними порушеннями мовлення визначена в дослідженні як діяльність, яка передбачає послідовне здійснення комунікативних актів в умовах взаємодії з оточуючими, визначається особистісним впливом її суб'єктів, нормами, за якими здійснюється комунікативна взаємодія. організована, ситуація і середовище, і містить такі структурні компоненти: предмет спілкування, комунікативну потребу і мотиви, дії, завдання, продукти, функції, засоби і результат.

У дослідженні комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення теоретико-методична стратегія визначається системним, діяльнісним, особистісно-орієнтованим та особистісно-комунікативним підходами. У рамках емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення визначено загальні та спеціальні принципи її діагностики: цілісність, функціональна детермінованість комунікативної діяльності та її компонентів, генетично-ієрархічна структурно-рівнева організація комунікативна активність, рефлексія, детермінованість, єдність свідомості та діяльності, генетичний принцип (розвиток), суб'єктна активність, активне залучення найближчого соціального оточення.

Розроблено методику констатувального експерименту з акцентом на трьох основних компонентах: структурній організації комунікативної діяльності, стані сформованості комунікативних умінь і засобів, комунікативному арсеналі особистості, що передбачає вивчення мотивації та комунікативних потреб, планування та прогнозування, особливості здійснення комунікативних дій, самоконтроль, стійкість досліджуваної діяльності; перцептивні, інтерактивні, інформаційно-комунікативні вміння та мовленнєві, експресивно-мімічні, предметно-дійові засоби; актуальні комунікативні особливості особистості, що складають її арсенал.

РОЗДІЛ III ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ

1.1. Сучасні аспекти готовності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення до навчання

Сьогодні в Україні дошкільні навчальні заклади (далі – дошкільні навчальні заклади), зокрема спеціальні логопедичні, здійснюють освітню роботу відповідно до програм навчання і виховання дітей дошкільного віку, затверджених і рекомендованих МОН України. України, розроблений відповідно до вимог

Основою Базової програми є формування компетентностей (набуття досвіду, який допоможе вирішувати проблеми, здобувати нову інформацію, ставати мобільним; формування вміння адекватно, конструктивно, ефективно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях, приймати свідомі рішення, задовольняти власні потреби). соціальні та індивідуальні потреби).

Кінцевим результатом навчання і виховання дошкільника розробники програми вважають формування його шкільної зрілості, у структурі якої виділяють розумовий, соціальний, емоційний компоненти. Компетентності, які покладені в основу предмета нашого дослідження, відображаються, насамперед, у вимогах до соціальної та емоційної зрілості. Зокрема, зазначено, що про соціальну зрілість дитини свідчить здатність дитини спілкуватися з дорослими та однолітками, ініціювати контакти, налагоджувати взаємодію, домовлятися, узгоджувати власні дії з партнерами, допомагати іншим людям, мобілізуватися на подолання труднощів, проявляти відповідальність, самореалізуватися. - оціночних суджень,

поважати себе та інших); Результатом емоційної зрілості є емоційна стійкість дитини, здатність адекватно реагувати на ситуації та події, орієнтуватися в настроях і станах оточуючих і враховувати їх, контролювати і регулювати свою емоційну поведінку, утримуватися від імпульсивних

проявів. Специфіка формування та розвитку цих компонентів з'ясується, насамперед, у трьох освітніх лініях програми: «Особистість»,

«Дитина в суспільстві» та «Мовлення». У розділі «Особистість» йдеться про розвиток деяких особистісних рис, які в нашому дослідженні віднесені до комунікативних: емпатійності, емоційності, комунікабельності, відкритості.

Слід зазначити, що в рядку «Діяльність» відсутні завдання щодо розвитку комунікативної діяльності, що свідчить про недостатню спрямованість Базової програми на розвиток комунікативної діяльності. Аналізуючи зміст програми, ми також помітили пріоритетність у розвитку особистості дошкільника, акцент на її соціально-моральній складовій. Перевагою програми, на нашу думку, є пріоритет діяльнісного принципу, за яким дошкільник визнається активним суб'єктом життєдіяльності зі своїм індивідуальним досвідом та особливим сприйняттям світу. Такий підхід передбачає ставлення педагога до дитини як до особистості, яка має право на власний вибір, на самостійне рішення, на власні уподобання та особистий час, на задоволення базових потреб, можливість усамітнитися, захищати власну гідність. Проте з точки зору активізації його комунікативної діяльності, на наш погляд, зазначений принцип розкритий недостатньо.

Звертає на себе увагу той факт, що варіативна частина Програми орієнтована на розумовий розвиток і не містить жодного блоку чи завдання щодо розвитку комунікативної діяльності та особистості дитини. На нашу думку, це свідчить про певну диспропорцію пріоритетних компонентів Програми з домінуванням інтелектуальної складової. Отже, аналіз змісту Базової програми «Я у Світі» засвідчив, що вона недостатньо орієнтована на розвиток комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку. У програмі йдеться про необхідність розвитку деяких комунікативних якостей особистості, самооцінки та самосвідомості дитини, її діяльності в цілому. Значна частина програми присвячена розвитку мовлення дітей, але програма не передбачає комплексного підходу до розвитку комунікативної діяльності.

Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що сучасна система навчання і виховання дітей дошкільного віку орієнтована на розвиток мовленнєвого спілкування, провідним процесом у якому вважається розвиток

мовлення. Зміст загальнонавчальних програм навчання і виховання дошкільників спрямовані на оволодіння ними, насамперед вербальними компонентами комунікативної діяльності. Серед основних дидактичних завдань методики дошкільного виховання (ознайомлення з навколишнім, образотворчої діяльності, формування елементарних математичних уявлень тощо) є завдання розвитку мовлення дитини з позицій оперування мовними одиницями [33; 45] і недостатньо орієнтовані на розвиток та оцінку здатності використовувати перцептивні, кінетичні, інтерактивні засоби спілкування, які мають невербальний характер.

Отже, теоретичний аналіз літературних джерел та стану надання корекційно-розвиткових та освітніх послуг дітям з порушеннями мовлення в Україні засвідчив недостатню спрямованість сучасних програм на розвиток психологічних механізмів (особистісних, діяльнісних) комунікативної діяльності. Достатня увага в Базовій програмі приділяється розвитку мовленнєвих засобів та емоційної складової спілкування, водночас бракує завдань, які б передбачали розвиток комунікативних якостей особистості та структурних компонентів комунікативної діяльності. Аналіз сучасних програм і методик розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення свідчить про актуальність проблеми системного комунікативного розвитку дітей з порушеннями мовлення первинного генезу, що зумовлює необхідність розробки та утвердження системи психологічного впливу на комунікативний розвиток цих дошкільників з урахуванням діяльнісного, особистісно-системного підходу із залученням дітей, їх батьків та педагогів.

1.2. Психологічні засади готовності дітей із системними порушеннями мовлення до навчання

Враховуючи результати емпіричного етапу дослідження, очевидно є необхідність формуючого впливу на всі сторони комунікативної діяльності дитини з системними порушеннями мовлення, орієнтуючись на її нормативну структурну організацію, враховуючи врахувати провідні положення сучасної психології про взаємодію особистості та спілкування та необхідність залучення найближчого соціального оточення дитини дошкільного віку.

Результати емпіричного дослідження комунікативної діяльності дозволили виявити ті специфічні особливості в її змісті та структурі, які визначили напрямки розвитку психокорекційної системи її формування у дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Таким чином, структуру формуючого впливу на комунікативну діяльність дитини із системними порушеннями мовлення розроблено з урахуванням структурно-функціональної моделі зазначеної діяльності, викладеної в першому розділі, та її особливостей, виявлених у дітей шкільного віку. досліджувану категорію на констатувальному етапі дослідження та описану в четвертому розділі.

Розробка змісту психологічної системи формування комунікативної активності дошкільника із системними порушеннями мовлення має базуватися як на результатах емпіричних досліджень, так і на загальновизнаних у психології положеннях про важливість соціального середовища та спілкування дитини. дитини з дорослими та однолітками для психічного розвитку, формування її особистості з урахуванням середовищного підходу.

Основним теоретичним обґрунтуванням цього підходу послужила культурно-історична концепція Л. С. Виготського (1933) про розвиток психіки та особистості індивіда [84], згідно з основними положеннями якої основним джерелом розвитку особистості вважається соціальне середовище. Автор і його послідовники розглядають формування психічних функцій через етапи зовнішньої діяльності (інтрапсихічні) і переходу у внутрішній план (інтерпсихічні) і відзначають, що в процесі «згорання» психічні функції набувають автоматизований характер, усвідомленість і свавілля. В онтогенезі на першому етапі зовнішньої діяльності вся діяльність дитини відбувається у взаємодії з дорослими. На думку Л.С.Виготського, кожн

психічна функція «виходить на сцену» двічі - спочатку як колективна, соціальна діяльність, а потім як внутрішній спосіб мислення дитини. У зв'язку з викладеним вчений ввів поняття «соціальна ситуація розвитку» як найважливішу характеристику віку, що розкриває зв'язок дитини із соціальним середовищем.

Взаємозв'язок компонентів структури соціальної ситуації розвитку дитини визначається тим, що носіями соціальних вимог і компетентності - нормативно визначеної "ідеальної форми" розвитку - є дорослий, з яким дитина буде стосунки. у процесі активної орієнтації та на основі особистісних орієнтаційних уявлень у взаємодії з нею. Взаємозв'язок і взаємозалежність об'єктивної та суб'єктивної сторін ситуації соціального розвитку втілюються у спільній діяльності дитини з дорослими та однолітками, зокрема комунікативній [7].

У зв'язку з викладеним у корекційно-розвивальній роботі з формування комунікативної активності дошкільнят очевидна необхідність залучення значущих дорослих і однолітків, що сприятиме формуванню як об'єктивних, так і суб'єктивних компонентів соціальної ситуації. розвитку, система взаємодії з ін. При цьому слід враховувати, що активна позиція дитини щодо соціальної ситуації розвитку відображається в образі, який є орієнтиром, що об'єднує когнітивний і афективний компоненти. Зазначений образ виконує функцію планування та регулювання форм спільної діяльності дитини з дорослими та однолітками.

Л. С. Виготський також пов'язує зону найближчого розвитку дитини з дорослим. Вчений наполягав на тому, що рівень потенційного розвитку дошкільника визначається співпрацею з дорослим. Дорослий виступає посередником між середовищем - джерелом розвитку особистості - і дитиною.

Враховуючи викладене, найважливішими умовами стимулювання зони найближчого розвитку дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення є організація комунікативної взаємодії зі значущими дорослими (батьками, педагогами) та однолітками (з числа учасників групи ДНЗ). Описано зміст другого блоку формуючого впливу на комунікативну діяльність дітей зазначеної групи – роботи з батьками та третього – роботи з педагогами. Враховуючи викладені положення, психологічну роботу з формування та розвитку комунікативної активності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку доцільно здійснювати в трьох напрямках:

- безпосередній психокорекційний вплив на комунікативний розвиток дитини;

- методико-розвивальна – з педагогами;
- виховно-розвивальна - з батьками.

Розробка змісту двох останніх із зазначених блоків роботи здійснюватиметься з урахуванням сучасних теоретичних і практичних досягнень практики залучення соціального середовища, еталонних дорослих з метою опосередкованого корекційно-розвивального впливу на дитину. .

Встановлено, що в період дошкільного дитинства формується особистість і соціальна спрямованість дитини, в якій важливим фактором є спілкування педагога з дітьми в умовах організованого соціально-виховного впливу дошкільного закладу. Аналіз психолого-педагогічних досліджень, проведених у напрямку вивчення ролі дорослих у формуванні та розвитку комунікативної активності дітей, дає підстави свідчити про найбільшу їх представленість у контексті педагогічного спілкування. Дослідниця стверджує, що щаслива ситуація в групі, показники тривожності, ворожості, почуття неповноцінності, конфліктності дітей з ООП знаходяться в прямій залежності від домінуючого стилю спілкування з більшою вираженістю зазначених характеристик у дітей з ООП [43]. Узагальнення загальнонаукових і спеціальних досягнень у напрямі вивчення ролі педагога в особистісно-комунікативному розвитку дитини дошкільного віку дає підстави виділити такі основні компоненти цього впливу:

- 1) розвиток мотивації дітей: як підтримка пізнавальної мотивації до занять, так і мотиваційне забезпечення міжособистісного спілкування з однолітками та дорослими шляхом стимулювання комунікативної спрямованості;
- 2) створення емоційного клімату в колективі, який стимулює оперативне напруження, що сприяє продуктивному засвоєнню нових умінь і знань, а також [?] дозволяє запобігти виникненню емоційного напруження, яке перешкоджає гармонійному пізнавальному та соціально-комунікативному розвитку дітей. ;
- 3) розвиток міжособистісних відносин і гармонійних стосунків між дітьми, продуктивного спілкування між ними без ізгоїв і однаків;
- 4) формування самостійності та активності учнів:

5) стимулювання розвитку комунікативних якостей особистості дітей: відкритості, емпатійності, комунікабельності, організаторських здібностей, лідерських якостей тощо.

Встановлено, що ефективними, за вказаними складовими, стилями педагогічного спілкування є діалогічний (Л. І. Габдуліна), розвивальний (О. В. Зеленська), демократичний (В. М. Іванова), адекватний (О. В. Улібіна). Індивідуальними якостями педагогів, які забезпечують реалізацію зазначених стилів педагогічного спілкування з дошкільниками, є: гуманістична спрямованість, достатній рівень особистісно-професійної самосвідомості, емпатійність, врівноваженість, позитивне ставлення до педагогічного спілкування тощо. Враховуючи вищевикладене, вважаємо, що організацію опосередкованого впливу на комунікативну діяльність дітей із системними порушеннями мовлення в процесі педагогічного спілкування необхідно супроводжувати психологічною роботою, спрямованою на актуалізацію описаних особистісно-професійних якостей педагогів, впровадження системи їх навчання та консультування протягом усього процесу формування досліджуваної діяльності дошкільників із системними порушеннями мовлення. Вважаємо, що на основі актуалізації ціннісних особистісно-професійних орієнтацій педагогів, розвитку їх компетентності в питаннях комунікативного розвитку вихованців педагогічне спілкування набуде діалогічного характеру, що дозволить вихователям ефективніше взаємодіяти з дітьми школи. експериментальна група. Ці положення є одним із базових психологічних принципів і лежать в основі роботи з педагогами в психокорекційній системі формування комунікативної активності дітей із СПМ, схема якої представлена на рис. 5.2.

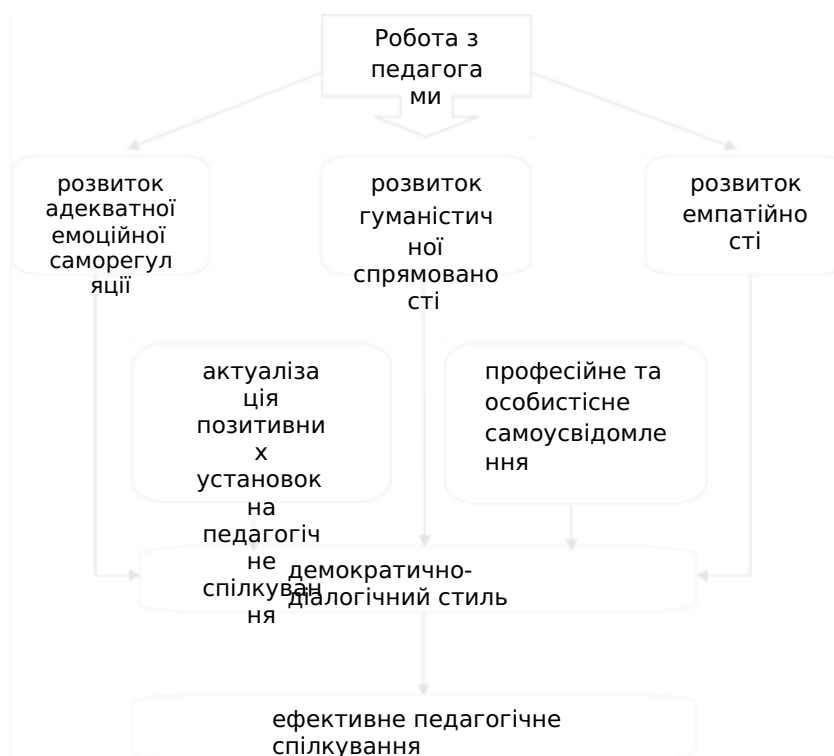


Рис. 5.2. Напрями формувального впливу на педагогів.

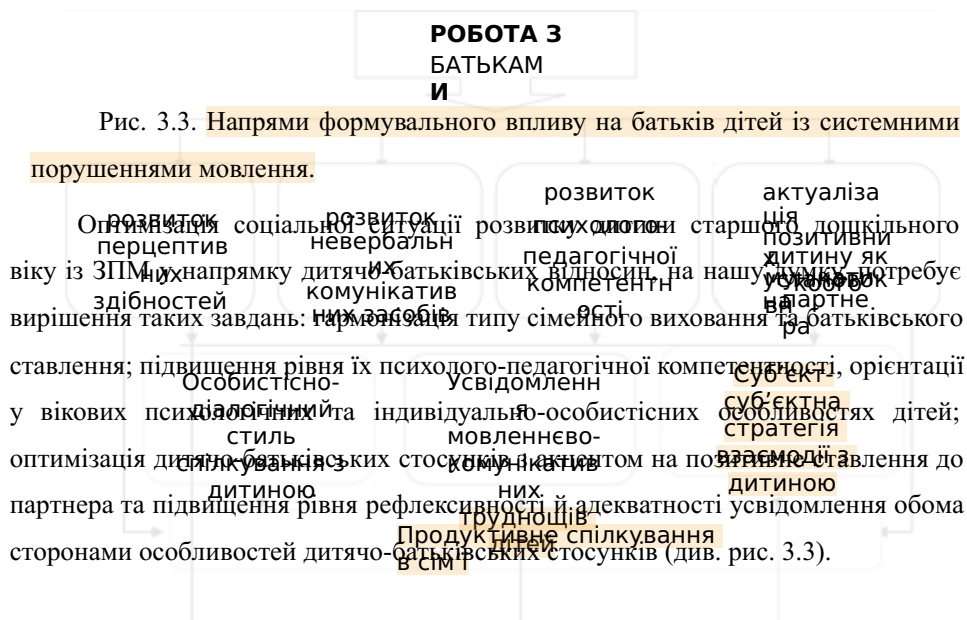
Водночас за принципом залучення середовища опосередкований вплив на комунікативну діяльність дітей із системними порушеннями мовлення передбачає роботу з батьками. Зміст даної роботи має відповідати сучасним сімейноцентричним тенденціям корекційно-розвивального впливу в психології та враховувати різноманітні аспекти внутрішньосімейного спілкування та змісту комунікативної діяльності, які розкриваються в рамках дослідження сімейного виховання.

Проблема сімейного виховання та його впливу на розвиток дитини достатньо представлена в зарубіжних та вітчизняних наукових дослідженнях, тематика яких переважно зосереджена на різних аспектах дитячо-батьківських стосунків.

Таким чином, оптимізація дитячо-батьківських стосунків має враховувати визначену структуру батьківського ставлення та містити виховний компонент (знання), розвиток перцептивно-рефлексивних комунікативних навичок (умінь), самоаналізу (відчуттів) та вдосконалення поточних навичок. навички з їх варіативністю (дією). У контексті даного дослідження психологічна робота з батьками дошкільників із системними порушеннями мовлення, внаслідок чого здійснюватиметься опосередкований вплив на їх комунікативну діяльність, має бути спрямована на когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, оскільки знання про умови для оптимізації спілкування, відчуття участі та прийняття дитини реалізуються саме в комунікативній поведінці, взаємодії з дитиною, у процесі якої здійснюється безпосередній вплив на її комунікативний розвиток.

Враховуючи викладене, вважаємо, що впровадження в корекційно-розвивальну роботу з формування комунікативної активності дітей із системними порушеннями мовлення розвивально-виховної роботи з батьками, яка ґрунтується на особистісно орієнтованому підході, буде до зростання ефективності їх спілкування, що дозволить не тільки оптимізувати стосунки в системі «батьки-дитина», а й покращити комунікативні навички.

взаємодія в системі «дитина [?] дитина».



Тому розробка компонентів психокорекційної системи формування комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку та їх зміст базується на теоретичних положеннях, які доводять, що найважливішим чинником успішної соціалізації та комунікативного розвитку дитини дошкільного віку є достатня досвід його взаємодії зі значущими дорослими та однолітками. Особливу роль у цій системі відіграє дорослий, який є для дошкільника носієм «ідеальної форми» та посередником між ним і середовищем, а спільна з ним комунікативна діяльність зумовлює формування суб'єктного компонента соціального. ситуація розвитку дитини. У результаті достатнього досвіду спілкування з еталонним дорослим формується особистісно-орієнтований образ партнера та відносини з ним, які визначають вибір стратегій подальшої взаємодії та спілкування з іншими. У той же час ... У зв'язку з вищевикладеним психологічна система формування і розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення містить компоненти, які дозволять заповнити прогалини в уявленнях про "ідеальну форму" в комунікативній взаємодії з іншими; сприяти розвитку та задоволенню комунікативних і пізнавальних потреб дитини, що сприятиме переходу до позаситуативних форм спілкування; ініціювати та вдосконалювати комунікативні навички та інструменти в міжособистісній взаємодії.

Під комунікативним середовищем зазначеного типу розуміємо таке спілкування з референтними дорослими, яке дозволяє задовольнити ділові та особистісні мотиви спілкування дошкільника із системними порушеннями мовлення, забезпечити комунікативну рефлексію та реакції на комунікативні ініціативи дитини, заохотити її активність та ініціативність у різноманітних комунікативних ситуаціях з використанням вербальних і невербальних навичок спілкування та якість навчально-комунікативної діяльності. Для забезпечення таких умов психологічна робота з еталонними дорослими повинна включати завдання, пов'язані з актуалізацією системи їх базових цінностей і мотивів; розвиток комунікативних умінь і засобів, розширення знань і уявлень про способи і прийоми оптимізації комунікативної діяльності досліджуваної групи дітей. У процесі реалізації зазначених елементів комунікативного середовища здійснюється опосередкований вплив на комунікативну діяльність дітей старшого

дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, що у поєднанні з безпосереднім корекційно-розвивальним впливом на комунікативний розвиток дитини дозволить досягти результату, а саме якісного підвищення показників сформованості комунікативних умінь і навичок. і означає повноцінне здійснення та стабільність структурної організації комунікативної діяльності, розвиток комунікативного потенціалу особистості.

1.3 Психокорекційна система формування комунікативної діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення

Аналіз результатів теоретичних досліджень та емпіричних досліджень, присвячених проблемі вивчення комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку, дає підстави стверджувати про високу актуальність поставленого питання та необхідність розробки спеціальної системи психологічний вплив на зазначену діяльність в умовах спеціального дошкільного закладу.

Мета експериментальної психокорекційної системи (далі ПС) удосконалення та розвиток структурно організованої комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення в поєднанні операційного (комунікативні уміння та засоби) та особистісного (комунікативні особливості) її компонентів.

Реалізація психологічних умов передбачала оптимізацію комунікативного середовища дитини з системними порушеннями мовлення (батьки, педагоги, однолітки), що сприяло оптимізації розвитку комунікативної діяльності дошкільників зазначеної групи в активній взаємодії з іншими в рамках експерименту. Під комунікативним середовищем, яке справляло опосередкований вплив на комунікативну діяльність дитини з системними порушеннями мовлення, ми розуміємо систему стосунків і комунікативної взаємодії дитини з еталонними дорослими (батьками, вчителями - насамперед, вихователями) і однолітками в різних умовах. Види діяльності: на заняттях в умовах дошкільного закладу, у звичайні години, у вільній та ігровій діяльності, у особливих випадках.

психокорекційні заняття з комунікативного тренінгу, поза дошкільним закладом вдома з батьками.

Розроблена система передбачає реалізацію трьох компонентів:

1. Методико-розвивальна робота з педагогами,
2. Виховна та розвиваюча робота з батьками,
3. Психологічний корекційно-розвивальний вплив на комунікативні діяльність дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Методичну та розвивальну роботу з педагогами проводила психолог з метою підвищення їх особистісно-професійної компетентності в проблемі розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення та гармонізації педагогічного спілкування з вихованцями. До роботи залучаються всі педагогічні працівники, які вирішують завдання комунікативного розвитку дітей зазначеної групи, але лідером серед педагогів у впровадженні розробленої системи визнано

вихователь логопедичної групи. Завдання роботи з викладачами:

- 1) актуалізація та гармонізація позитивного ціннісно-мотиваційного особистісно-професійні установки педагогів, пов'язані із здійсненням педагогічного спілкування;
- 2) розширення знань про вікові норми та умови комунікативного розвитку діяльності дитини дошкільного віку, про роль невербальних і вербальних засобів спілкування у спілкуванні;
- 3) розвиток комунікативних умінь та індивідуальних особистісних якостей (саморегуляції, рефлексії, емпатії) педагогів, які реалізуються в різноманітних формах спілкування з учнями на демократичних засадах. зокрема діалогічний стиль;
- 4) ознайомлення з провідними психологічними положеннями про роль педагога з розвитку комунікативної активності дитини дошкільного віку;
- 5) ознайомлення з метою кожного етапу розробленої коригуючої розвивальна психологічна система, комунікативний тренінг і відповідно завдання, методи і прийоми роботи вчителя.

Вирішення окреслених завдань передбачалось шляхом організації різних форм роботи: просвітницьких лекцій, семінарів, тренінгу, індивідуальних консультацій. Лекції та тренінг було проведено на першому етапі експериментальної роботи, семінари та індивідуальні консультації на всіх етапах. Зміст тренінгових завдань представлено у Додатку С.

Просвітницько-розвивальна робота з батьками мала на меті, насамперед, гармонізацію психологічно-оптимального спілкування в сім'ї, заснованого на особистісно-діалогічному стилі та суб'єкт-суб'єктній взаємодії, а також ознайомлення батьків із віковими нормами, умовами оптимізації та роллю дорослого в комунікативному розвитку дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Завдання роботи з батьками:

1) ознайомлення із сучасними психологічними поглядами на нормативи, умови оптимізації, роль дорослого в розвитку комунікативної діяльності дитини-дошкільника;

2) розвиток комунікативних умінь і засобів (вербальних і невербальних), особистісних рис батьків (рефлексивність, емпатійність, креативність, гнучкість), реалізація яких забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію з дитиною,

засновану на особистісно-діалогічному стилі спілкування з нею;

3) розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків у проблемі комунікативного розвитку їхніх дітей, а саме:

- ознайомлення з прийомами активізації та розвитку комунікативних умінь старших дошкільників із системними порушеннями мовлення;
- навчання способам і формам емоційно-забарвленого й довірливого спілкування з дітьми в сім'ї;
- поглиблення знань про стилі дитячо-батьківських відносин та їхній вплив на комунікативно-соціальний розвиток дітей;

4) стимулювання діалогічного й особистісно-орієнтованого спілкування з дитиною;

5) ознайомлення із завданнями кожного етапу корекційно-розвивального впливу на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення та роллю батьків у підвищенні її ефективності.

Задля вирішення окреслених завдань було організовано такі форми роботи з батьками: просвітницькі лекції, групові та індивідуальні консультації, письмові рекомендації з організації комунікативної діяльності в домашніх умовах, тренінг.

Організація зазначених зустрічей здійснювалась у певній послідовності: лекції на початку і наприкінці навчального року, групові консультації 1 раз упродовж реалізації етапу методики; індивідуальні консультації за запитом. Зміст тренінгових завдань представлено у Додатку Т.

Психологічний корекційно-розвивальний вплив на дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення здійснювався з метою розвитку всіх компонентів їхньої комунікативної діяльності та формування комунікативного потенціалу особистості.

Завдання роботи з дітьми з системними порушеннями мовлення:

- 1) розширення кола комунікативних мотивів із розвитком комунікативної інтенції;
- 2) розвиток комунікативних рис, арсеналу й потенціалу особистості дитини;
- 3) досконалення комунікативних умінь з опорою на невербальні (перцептивні та інтерактивні);
- 4) розвиток планування прогнозування самоконтролю та здатності доводити розпочату діяльність до результату, що забезпечить її стійкість
- 5) формування та закріплення навичок взаємодопомоги, взаємопідтримки комунікативного партнера, позитивного ставлення до різних комунікативних ситуацій;
- 6) розвиток здатності знаходити компроміси в складних ситуаціях спілкування, комунікативної гнучкості можливостей перебудувати власні комунікативні програми;
- 7) стимулювання розвитку різних видів комунікативної діяльності: міжособистісного зокрема.

Психокорекційний вплив на дітей, відповідно до розробленої системи, реалізується, насамперед психологом, а також іншими учасниками навчально-виховного й корекційно-розвивального процесу, вихователями, передусім, під його безпосереднім керівництвом. Психолог відповідальний за

організацію й проведення фронтальних (комунікативний тренінг) та індивідуальних (за потребою) психокорекційних занять, координування ігрової діяльності й корекційного впливу в режимних моментах та на заняттях педагогів (вихователів).

Суть корекційно-розвивального впливу на педагогів полягає в насиченні занять, уроків, повсякденної діяльності такими методами і прийомами роботи, які б передбачали активізацію структури й активне використання вербальних і невербальних засобів спілкування в у повсякденній взаємодії з однолітками та дорослими, а також в організації ігрової діяльності дітей використовують спеціальні рекомендовані ігри та ігрові прийоми, спрямовані на активізацію та закріплення комунікативних умінь, особистісних якостей і повноцінної структури комунікативної діяльності.

Використання різноманітних видів ігор дозволило урізноманітнити корекційно-розвиваючий вплив та системно підійти до розвитку компонентів комунікативної діяльності дітей із СПМ. Таким чином, дидактичні ігри слугували мотиватором комунікативної діяльності, оскільки включали змагальний компонент, сприяли розвитку самоконтролю в процесі виконання правил гри. Комунікативні ігри передбачали міжособистісне «живе» спілкування, недостатню сформованість якого виявляли на констатувальному етапі шляхом спостереження. Рухливі ігри дозволили активізувати комунікативну взаємодію дітей в улюбленій руховій діяльності та взаємодіяти з нею. Крім того, рухливі ігри часто передбачають групову взаємодію та потребу в координації дій з іншими, що виявилось недостатньо сформованим у дітей із системними порушеннями мовлення на констатуючому етапі дослідження. Музичні ігри та ігри-драматизації використовувалися з метою опосередкованого впливу на емоційний стан дітей: активізації та заспокоєння. Музичні частіше організовувалися спочатку.

етапи з мінімальним мовленнєвим супроводом, а на останніх – ігри-драматизації, які передбачали активне використання вербальних засобів спілкування.

Графік роботи передбачав проведення групових психокорекційних занять 1 раз на тиждень відповідно до плану роботи психолога (комунікативний тренінг); ігри [?] у першій-другій половині дня за планом учителя, але не рідше 2 разів на тиждень; режимні моменти [?] щоденно.

Основний психокорекційний вплив на комунікативну діяльність дітей досліджуваної категорії здійснювався засобами комунікативного тренінгу, за організацію та проведення якого відповідав психолог. Детальніше про завдання, структуру та зміст тренінгу – на наступних сторінках.

Реалізація окреслених компонентів психокорекційної системи здійснювалася за допомогою різноманітних методів, серед яких основними були: ігри, продуктивна діяльність, психогімнастика та моделювання. До основних характеристик комунікативної діяльності, розвиток якої доцільно здійснювати в грі, можна віднести такі [17]:

1) адресність висловлювання партнера, уміння привернути його увагу сам;

2) доброзичливість звернень і відповідей;

3) аргументованість висловлювань, яка характеризується наявністю суттєві обґрунтування для однолітка в наказах, розпорядженнях, проханнях, оцінках;

4) співвідношення позитивних і негативних оцінок.

Усі зазначені якості є суттєвими у реалізації розробленої системи, що зумовило вибір ігрового методу в роботі як провідного. Аналіз змісту спілкування дає підстави виділити дві основні категорії актів спілкування в процесі гри за функціями: власне ділові, спрямовані на

організація гри та регулювання співробітництва дітей у ній та [?] виразно-оцінні кімнати, які сприяють створенню певного емоційного настрою учасників гри. Обидва важливі для вирішення завдань розробленої системи.

До власне ділових комунікативних актів відносяться: накази, доручення, розпорядження, прохання, пропозиції, запитання, повідомлення про організацію та

розвиток гри. До експресивно-оцінних [?] оцінка дитиною однолітка, себе, спільних дій, ігрових ситуацій, іграшок; звернення до однолітка за оцінкою, повідомлення про власний емоційний стан; настрої, викликаний подіями або учасниками гри, персонажами гри; питання про емоційний стан однолітка, його настрої; жарти, спів пісень, декламація.

У процесі формування комунікативної діяльності дошкільників із системними порушеннями мовлення в грі ми враховували той факт, що ефективність спілкування значною мірою визначається мотивацією участі дитини в грі, тому мотив повинен мати важливий характер. соціально значущий тип: прагнення до розвитку спільної гри, спільної діяльності [17].А оскільки від їх майстерності залежить вміння дітей організувати спільну гру і брати в ній участь

комунікативні вміння, в процесі ігрової діяльності, організованої вихователями та психологом, зверталась увага на такі комунікативні вміння:

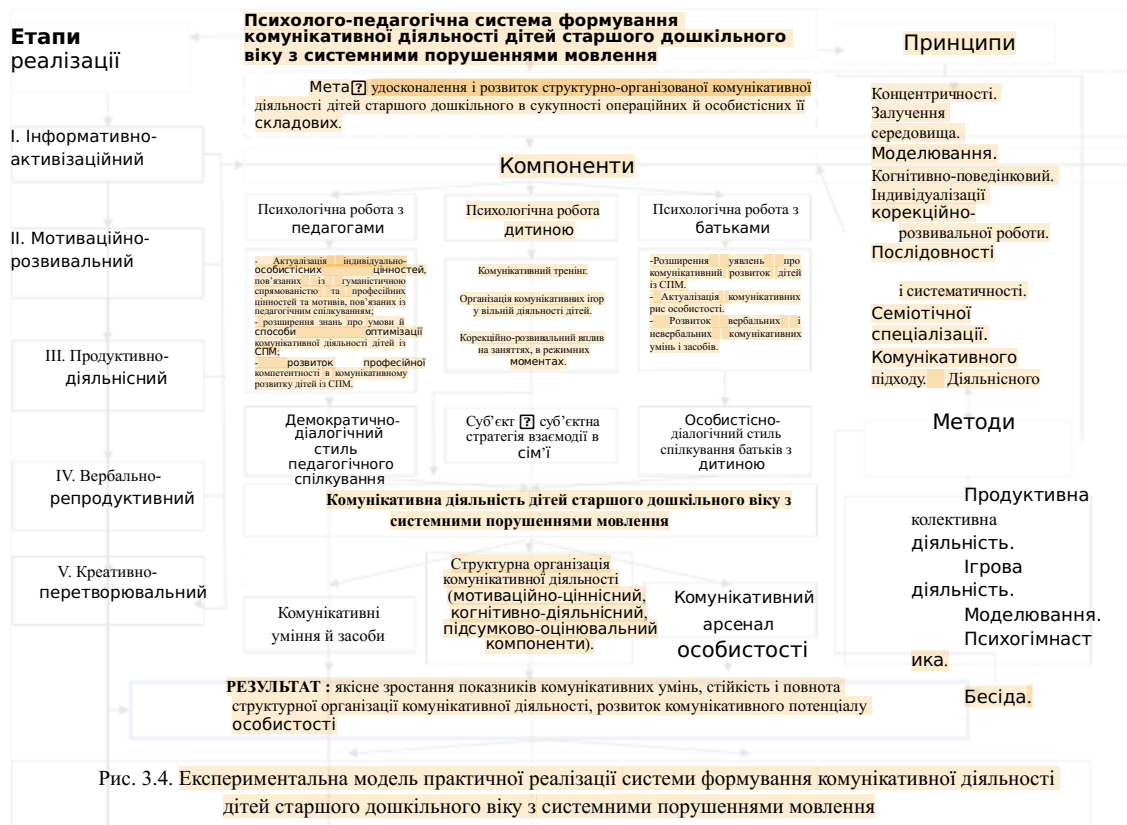
- налагодження ділової співпраці (напрямок проактивних дій на однолітка, повертаючи його увагу до себе);
- моделювання спілкування з урахуванням особливостей однолітка;
- переконлива аргументація власних пропозицій, з метою просування їх вплив на партнера;
- стійкість проявів доброзичливих форм спілкування (справедливий розподіл ролей, узгодження власних дій з побажаннями партнерів по грі та правилами гри, прояви турботи, взаємодопомоги), що сприяє встановленню соціально прийнятних стосунків. між дітьми як ділового, так і емоційно-особистісного характеру. При цьому важливо було зміцнювати їх міжособистісні стосунки, засновані на взаємній симпатії, спонукати їх до передачі доброзичливих стосунків іншим одноліткам, що забезпечувалося мінливістю ігрових мікрогруп: команда гравців змінювалася і розширювалася за рахунок залучення відкинутих дітей.

У процесі корекційно-розвивального впливу в рамках розробленої системи використовувалися як елементи сюжетно-рольових ігор, так і рухливі, дидактичні, театралізовані ігри. Форми проведення кожного з них – фронтальна, колективна. Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень свідчать про різні підходи до трактування та практичного використання психогімнастики.

Більшість авторів під поняттям «психогімнастика» розуміють широкий спектр вправ, які можуть впливати на різні психічні функції або мають універсальний характер. Ці вправи передбачають активізацію різних рівнів психічної рефлексії для усвідомлення певного досвіду, що відкриває нові грані сприйняття тієї ж проблеми.

За допомогою психогімнастичних етюдів і вправ формували моделі прояву емоцій (радість, здивування, інтерес, огида, страх) та емоційно забарвлених почуттів (гордість, сором'язливість, впевненість тощо), соціальних якостей (жадібність, доброта, чесність тощо.) та їх моральна оцінка .

Експериментальна психокорекційна система формування комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення реалізовувалась протягом 8 місяців навчального року з жовтня по травень шляхом впровадження п'яти етапів роботи в практику психологічної допомоги та супроводу цих дітей.



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

Реалізацію основних компонентів тренінгу здійснював психолог, а закріплення та повторення набутих умінь і знань вихователі під час прогулянок, режимних хвилинок та вільної діяльності дітей у другій половині дня.

Комунікативний тренінг – групова форма активного формування комунікативних умінь і навичок за спеціально розробленою програмою, спрямована на розвиток ефективного спілкування, подолання комунікативних бар'єрів, активізацію комунікативних якостей особистості, розвиток комунікативних умінь і засобів дитини. Комунікативний тренінг передбачає залучення всіх дітей групи і акцент на особистісне, суб'єктивно значуще спілкування.

Основною формою безпосереднього корекційно-розвивального впливу на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення визначено комунікативне навчання, яке організовує та проводить психолог у час, відведений на групову психокорекційну роботу. Комунікативна підготовка старших дошкільників з системою

порушення мовлення передбачали розвиток таких комунікативних навичок:

інформаційно-комунікативна: слухати та ставити запитання; відмовити; спасибі; познайомитися; почати розмову; вибачитися; ефективно та змістовно передавати вербальну інформацію; висловлювати компліменти і

зауваження;

перцептивна: розуміння причин поведінки іншого; уміння розпізнавати емоційні стани за мімікою, жестами, голосом; уміння розуміти власні почуття та адекватно їх виражати; розуміння та врахування почуттів інших людей;
МОЖЛИВІСТЬ

керувати своїми емоціями, передбачати наслідки своїх рішень;

інтерактивний: ініціювати взаємодію (вербально та невербально); приєднатися до групи; діяти згідно з правилами групи; просити допомоги та

53

вміти її запропонувати; відмовити; регулювати власну агресію та адекватно реагувати на критику; проявляти турботу про партнера по спілкуванню; вирішувати конфліктні ситуації, використовуючи найбільш ефективну стратегію; шукати варіанти вибору рішення в ситуації; ефективно та змістовно передавати інформацію невербальними засобами (експресивними та кінетичними). Ми прогнозували, що вдосконалення комунікативних умінь і розвиток комунікативних якостей особистості в сукупності позитивно вплинуть на структурну організацію комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення, зокрема на таких показниках: комунікативна мотивація та намір, мета, установка, передбачення та планування, розширення кола комунікативних мотивів, розвиток самоконтролю та вміння доводити розпочату діяльність до результату; стабільність і гнучкість. Підставою для таких висновків стали результати аналізу емпіричного дослідження, які дали підстави віднести описані компоненти до факторів розвитку досліджуваної діяльності, комунікативної ініціативи та активності старшокласників.

зокрема дошкільнят із ЗПМ.

Умови проведення комунікативного тренінгу визначалися загальноприйнятими в практичній психології вимогами. Груповий психокорекційний тренінг проводив один раз на тиждень у першій половині дня психолог. Ігри, спрямовані на закріплення навичок і знань, набутих під час навчання – у першій-другій половині дня, за планом викладача, але не рідше 2 разів на тиждень; режимні моменти - щоденно.

Тривалість навчання 8 місяців з жовтня по травень.

Комунікативний тренінг спрямована на розвиток структурно організованої комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення та корекцію труднощів спілкування різного рівня. Передбачено залучення до тренінгової роботи вихователів та дітей.

Навчання проводилось з урахуванням наступних правил:

1. Безкоштовна участь - означає легалізацію вільного входу та виходу з гри без порушення правил для кожного учасника. Діти, які не згодні брати

54

участь у груповій діяльності, можуть бути спостерігачами або асистентами психолога. Підбір ігор і завдань здійснюється з таким розрахунком, щоб кожна у дитини виникне бажання приєднатися до групової діяльності.

2. Взаємна повага - передбачає, що кожен має право: висловлювати думку
чи

пропозиція, бути вислуханим, вибір, допомога дорослого чи друзів.

3. Заборона фізичної агресії - означає, що всі конфлікти в процесі групової роботи повинні вирішуватися «мирним» конструктивним шляхом без застосування фізичних покарань.

4. Рефлексії – реалізуються у спільному обговоренні результатів заняття психолога з дітьми.

5. Відсутність оцінювання, яке дозволяє дітям самостійно аналізувати комунікативні ситуації, обирати моделі та стратегії поведінки, накопичувати власний комунікативний досвід.

Навчання складається з 5 етапів, кожен з яких передбачає від 4 до 8 занять. Завдання комунікативного тренінгу відповідають покроковим цілям психокорекційної системи, зміст яких висвітлено на сторінках п. 5.3. Структура кожного навчального заняття передбачає наступне

КОМПОНЕНТИ:

1. Ритуал привітання.
2. Психогімнастика.
3. Бесіда з моделюванням комунікативної ситуації.
4. Ігрова/продуктивна діяльність.
5. Спільне обговорення з дітьми результатів.
6. Ритуал прощання.

Відповідно до орієнтовної теми та визначеної структури занять психолог підбирає ігри та вправи для проведення з уточненням мети залежно від індивідуальних вікових та особистісних особливостей вихованців. Перелік ігор та вправ з розподілом за етапами представлений у додатку П.

1 етап тренінгу – «Озирнись навколо себе» (4 заняття протягом жовтня).

55

Відповідно до завдань інформаційно-активаційного етапу експериментальної психокорекційної системи передбачалося подолати труднощі, пов'язані з:

- недостатнє розуміння внутрішнього стану іншої людини, її намірів,
- обмеження рефлексивної поведінки,
- слабе використання паралінгвістичних та екстралінгвістичних засобів спілкування.

Тематика занять 1 етапу:

1. Посвячення у чарівники.
2. Мова тварин.
3. Мова жестів.
4. Таємниці розуміння.

Особливу увагу на всіх етапах комунікативного тренінгу було спрямовано на збагачення змісту ситуацій спілкування, що позитивно позначається на потребі у спілкуванні, розширенні її змісту і закріпленні. Саме комунікативна потреба визначає стійкість і провідний характер комунікативної діяльності. Збагачення змісту зазначеної потреби сприятиме розвитку нових форм і розширенню мотивації до комунікативної діяльності, якісному переходу до позаситуативних її форм.

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

За результатами впровадження психокорекційної системи формування комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, безпосереднього впливу на дітей та опосередкованого впливу на педагогів і батьків, проведено контрольний експеримент, мета якого: який мав з'ясувати ефективність розробленої системи. Методика дослідження передбачала використання завдань, спрямованих на вивчення стану комунікативної активності та комунікативного арсеналу та потенціалу особистості

56

дітей дослідницької групи, зміст і критерії оцінювання яких ідентичні методиці емпіричного етапу дослідження. .

Експериментальну групу склали 240 батьків, 36 педагогів та 120 дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, які склали експериментальну групу (далі – ЕГ) і підлягали експериментальному корекційно-розвивальному впливу; та 120 дітей зазначеної нозології, в роботі з якими не застосовувалася розроблена нами експериментальна система формування комунікативної діяльності.

У процесі аналізу отриманих даних увага була спрямована на ті показники, які суттєво відрізнялися на емпіричному етапі дослідження. Ці показники були критеріями ефективності впровадження розробленої психокорекційної системи формування комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. *Таблиця 5.1.*

Стан діалогічних інформаційно-комунікативних умінь дітей експериментальної та контрольної груп

| Критерії | Експериментальна група | | Контрольна група | | Різниця |
|--|------------------------|-------|------------------|-------|---------------|
| | абс | | абс | | |
| | % | | % | | |
| відповідає відповідно до змісту | 112 | 93,33 | 98 | 81,67 | 11,67 |
| відповідає одним словом | 31 | 25,83 | 44 | 36,67 | -10,83 |
| відповідає реченням | 89 | 74,17 | 76 | 63,33 | 10,83 |
| прагне розказати ще щось, окрім відповіді на запитання | 77 | 64,17 | 59 | 49,17 | 15,00 |
| ініціює запитання | 62 | 51,67 | 31 | 25,83 | 25,83 |
| ставить запитання, коли | 81 | 67,50 | 48 | 40,00 | 27,50 |

запропонувати

Результати порівняння показників експериментальної та контрольної груп за методикою «Бесіда з дитиною на тему «Моя улюблена іграшка», яка була спрямована на вивчення особливостей діалогічних інформаційно-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку із системним мовленням. Порівняно з контрольною групою в експериментальній групі на 25,83% більше дітей (всього 51,67%), які ініціюють процес постановки питань, а на 27,5% (всього 67,5%) більше діти задають запитання після того, як їм це пропонують, і на 15% (64,17% від загальної вибірки дітей) більше

діти хочуть поговорити про щось інше, крім заданої теми, тобто [?] крім іграшки.

Також встановлено позитивні зміни у стані сформованості засобів комунікативної діяльності. Так, 10,83% дітей, які відповідали одним словом, стали відповідати реченнями, тим самим повніше розкриваючи свої думки про улюблену іграшку. Для експериментальної групи більш характерна тенденція давати відповіді за змістом питань. Ця перевага становить 11,67% вибірки та 93,33% вибірки в цілому. Таким чином, можна констатувати, що в результаті формуючого впливу у дітей експериментальної групи спостерігається тенденція відповідного реагування на зміст, показники сформованості засобів мовленнєвого спілкування та діалогічних інформаційно-комунікативних умінь, що проявляється в збільшенні вживання речень для опису думок, бажання розповісти додаткову інформацію, крім заданої теми, підвищується також мовленнєва активність та ініціатива дитини, що проявляється у зростанні вміння задавати запитання, відповідати на них. відповідно до почутого, більш широкого реагування і, в цілому, зростання вміння вступати в розмову, підтримувати її і завершувати.

Аналіз результатів розповідей за картинками виявив зростання комунікативної ініціативи та спрямованості - бажання розповісти на 8,33% (всього 94,17% дітей), ініціативність на 28,33% (всього у 84,33% дітей).

Суттєвою виявилася також різниця у стані сформованості мовних засобів комунікативної діяльності (монологічного мовлення) в контрольній та експериментальній вибірках. Найбільше зросли такі показники: лексична повнота (на 28,33%), граматична правильність фраз (на 22,5%), повнота опису сюжету (на 17,5%), повнота, поширеність речень (на 15,83%), логічність мовлення (на 15%) та бажання розповісти (на 10,83%).

Відзначено підвищення показників сформованості невербальних виразних засобів комунікативної діяльності: підвищення інтонаційної виразності (на 17,5%), використання міміки, пантоміміки (на 10,83%) та відзначено використання супровідних жестів (на 6,67%).

Таблиця 5.2.

Стан монологічних інформаційно-комунікативних умінь дітей експериментальної та контрольної груп

| Критерії | Експериментальна група | | Контрольна група | | Різниця, % |
|---|------------------------|-------|------------------|-------|------------|
| | абс | % | абс | % | |
| бажання розповідати ініціативність повністю | 113 | 94,17 | 103 | 85,83 | 8,33 |
| описує сюжет логічність висловлювання | 113 | 94,17 | 95 | 79,17 | 15,00 |
| лексична повнота | 93 | 77,50 | 59 | 49,17 | 28,33 |
| граматична правильність фрази | 81 | 67,50 | 54 | 45,00 | 22,50 |
| повнота, поширеність | 97 | 80,83 | 78 | 65,00 | 15,83 |

| | | | | | |
|---|----|-------|----|-------|--------------|
| речень | | | | | |
| використання міміки, пантоміміки | 52 | 43,33 | 39 | 32,50 | 10,83 |
| під час розповіді використан ня супровідни х жестів | 69 | 57,50 | 61 | 50,83 | 6,67 |
| інтонаційна виразність | 95 | 79,17 | 74 | 61,67 | 17,50 |

Отже, враховуючи вищевикладене, ми дійшли висновку про зростання ініціативи в процесі розповіді та її виразності, лексичної повноти, граматичної правильності фраз, опису сюжету, завершеності та поширеності речень, логічності мовлення. дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Дещо нижчим порівняно з вербальними навичками, але суттєвим є збільшення використання пантомімі та пантомімі, використання супровідних жестів і бажання розповідати. Відповідно до вищесказаного виявлено позитивну динаміку в стані сформованості всіх показників монологічних інформаційно-комунікативних умінь. Зазначені зміни були нами передбачені, оскільки, окрім експериментального формуючого впливу, діти підлягали щоденній логопедичній корекції, зміст якої насамперед спрямований на корекцію мовленнєвих порушень дітей. При цьому звертає на себе увагу незначна позитивна динаміка у стані використання засобів кінетичного спілкування дітьми експериментальної групи. порівняно з констатуючим етапом дослідження показники їх використання суттєво зросли, однак за результатами формуючого впливу суттєво не змінилися – на 6,67%. Це, на наш погляд, доводить зазначені раніше труднощі одночасного використання мовних і невербальних засобів спілкування дітьми із системними порушеннями мовлення.

Таблиця 5.3.

Стан перцептивних комунікативних умінь впізнання й розрізнення емоційних станів дітьми експериментальної та контрольної груп

| Емоція | Експериментальна група | | Контрольна група | | Різниця, % |
|------------------|------------------------|-------|------------------|-------|--------------|
| | абс | % | абс | % | |
| Злість | 116 | 96,67 | 96 | 80,00 | 16,67 |
| Сум | 118 | 98,33 | 108 | 90,0 | 08,33 |
| Радість | 116 | 96,67 | 72 | 60,00 | 36,67 |
| Виражена радість | 91 | 75,83 | 52 | 43,33 | 32,50 |
| Страх | 94 | 78,33 | 44 | 36,67 | 41,67 |
| Сердитість | 89 | 74,17 | 69 | 57,50 | 16,67 |
| Привітність | 37 | 30,83 | 32 | 26,67 | 4,17 |
| Здивування | 76 | 63,33 | 49 | 40,83 | 22,50 |
| Образа | 85 | 70,83 | 31 | 25,83 | 45,00 |
| Задумливість | 34 | 28,33 | 28 | 23,33 | 5,00 |

Наступна методика спрямована на визначення особливостей ідентифікації та диференціації емоцій на стимульному матеріалі – двох серіях зображень міміки.

Аналіз контурних зображень обличчя (перша серія зображень) показав кращі результати експериментальної вибірки порівняно з контрольною за емоціями гніву (16,67% дітей), смутку (8,33% дітей) та радості (36,67). % дітей). Загалом варто відзначити, що діти експериментальної групи досягли майже максимального рівня ідентифікації контурів обличчя.

Серія 2 (14 зображень) передбачала виділення зображень конкретних дитячих облич (7 зображень хлопчиків і дівчаток відповідно). За результатами порівняння виявлено зміни в ідентифікації образу з такими емоційними проявами, як: виражена радість, страх, гнів, дружелюбність, здивування, образа та задумливість.

За результатами формуючого експерименту виявлення образи (у 45% дітей), страху (у 41,67%), вираженої радості (у 32,5% дітей), здивування (у

22,5% дітей), гніву (16,67%). % дітей), вдумливість (5% дітей) та доброзичливість (4,7% дітей).

Таким чином, найбільш ефективним корекційно-розвивальний вплив виявлено на розвиток ідентифікації емоцій образи, страху, вираженої радості. Про підвищення показників ефективності описаної методики свідчить також розширення словникового запасу емоцій дітей із СПМ ЕГ, оскільки впізнавання супроводжувалося називанням. Імена дітей відрізнялися правильністю, точністю та диференційованістю.

Загалом, аналіз ступеня ідентифікації емоцій конкретних зображень виявив, що найважче виділити емоцію вдумливості – лише 28,33% дітей експериментальної групи та 23,33% дітей контрольної групи змогли щоб визначити цю емоцію. Разом з тим, в онтогенезі повноцінне засвоєння та усвідомлення зазначеного стану характерне для дітей молодшого шкільного віку, тому для нашої вибірки це не є показником відставання.

Таблиця 5.4.

Стан пізнання та прогнозування комунікативної поведінки дітьми експериментальної та контрольної груп

| Рівні розвитку | Кількість осіб | | | | |
|---|------------------------|-------|------------------|-------|---------------|
| | Експериментальна група | | Контрольна група | | Різниця, % |
| | абс | % | абс | % | |
| низька здатність до пізнання комунікативної поведінки | 6 | 5,00 | 8 | 6,67 | -1,67 |
| здатність до пізнання комунікативної поведінки | 11 | 9,17 | 22 | 18,33 | -9,17 |
| нижче середнього середня здатність до | 18 | 15,00 | 34 | 28,33 | -13,33 |

| | | | | | |
|--|----|-------|----|-------|-------|
| пізнання комунікативної поведінки | | | | | |
| здатність до пізнання комунікативної поведінки | 46 | 38,33 | 25 | 20,83 | 17,50 |
| вище середнього висока здатність до пізнання комунікативної поведінки | 39 | 32,50 | 31 | 25,83 | 6,67 |

Порівняльний аналіз результатів обох груп виявив невелику кількість дітей (5% дітей експериментальної та 6,67% дітей контрольної групи) з низьким рівнем прогнозування комунікативної поведінки оточуючих. Це свідчить про малу кількість дітей із низькою здатністю до розпізнавання комунікативної поведінки, тобто про труднощі у визначенні та прогнозуванні наслідків поведінки в певній міжособистісній ситуації, неправильне тлумачення причинно-наслідкових зв'язків у діях і поведінці інших.

Проте, враховуючи зменшення кількості дітей від низького до середнього рівнів і збільшення – з рівнями вище середнього та високого, можна констатувати ефективність експериментальної програми. В експериментальній групі дітей з пізнавальними здібностями нижче середнього вдвічі менше, ніж у контрольній – 11 і 22 дитини відповідно. На основі цих даних можна рекомендувати коригувальну програму

діти, які часто потрапляють у конфліктні ситуації внаслідок нерозуміння результатів власних дій або дій інших людей, погано орієнтуються в загальноприйнятих нормах і правилах поведінки. Тому розроблена корекційна програма може бути застосована до дітей, у поведінці яких спостерігаються суперечливість, непокора, відмова від вимог, агресивність, деструктивні дії по відношенню до інших.

Також в експериментальній групі значно менше дітей із середніми тестовими балами – відповідно на 13,33%. Це діти, здатні передбачати наслідки поведінки в певній міжособистісній ситуації, передбачати, що станеться в майбутньому. Вони також передбачають результат ситуації міжособистісної взаємодії, спираючись на розуміння почуттів, думок, намірів людини. учасників спілкування, аналіз їх поведінкових (вербальних і невербальних) проявів. Розроблена корекційна програма дозволяє перейти від цього рівня розвитку здатності до навчання комунікативній поведінці на рівень вище середнього – 17,5% дітей.

Отже, розроблена психолого-педагогічна система дозволила збільшити кількість дітей, здатних передбачати майбутні дії людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (з однолітками та дорослими), прогнозувати події на основі розуміння почуття, думки, наміри учасників спілкування, уміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії та знання моделей, правил, які регулюють поведінку людей.

І, хоча з незначною перевагою (6,67% дітей), в експериментальній групі більше дітей з високим рівнем розвитку здатності передбачати майбутні дії людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування. (з однолітками та дорослими). Отже, використання формуючого експерименту дало змогу збільшити кількість дітей, які здатні до попередньої пізнавальної оцінки результатів дій іншої людини, здатні чітко виробити стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети без виникнення конфліктної ситуації.

У цілому результати контрольного зрізу дають підстави стверджувати про зростання показників стану сформованості перцептивних комунікативних умінь та комунікативного прогнозування, як структурного компонента комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. Враховуючи те, що труднощі у прогностичній діяльності для дітей з порушеннями мовлення характерні, досягнення описаних результатів у спілкуванні вважаємо значущим

Таблиця 5.5.

Стан інтерактивних комунікативних умінь дітей експериментальної та контрольної груп

| Критерій | Кількість осіб | | | | Різниця, % |
|-----------------------------------|------------------------|-------|------------------|-------|---------------|
| | Експериментальна група | | Контрольна група | | |
| | абс | % | абс | % | |
| Домовляється | 82 | 68,33 | 61 | 50,83 | 17,50 |
| Допомагає партнеру | 77 | 64,17 | 64 | 53,33 | 10,83 |
| Активність | 84 | 70,0 | 54 | 45,00 | 25,000 |
| Застосовує переконання, пояснення | 81 | 67,5 | 74 | 61,67 | 5,830 |
| Контроль за виконанням партнера | 55 | 45,83 | 47 | 39,17 | 6,67 |
| Ініціює взаємодію | 72 | 60,0 | 43 | 35,83 | 24,170 |
| Погоджується | 71 | 59,17 | 47 | 39,17 | 20,00 |
| Подібність рукавичок | 73 | 60,83 | 46 | 38,33 | 22,50 |

Такий стан інтерактивних комунікативних умінь свідчить про зростання якісних і кількісних показників їх сформованості, що ми вважаємо особливо цінним, оскільки ці уміння суттєво впливають на структурну організацію комунікативної діяльності та комунікативну ініціативу й активність дітей із системними порушеннями мовлення. Вважаємо важливим підвищення ініціативи та активності дітей у процесі комунікативної взаємодії з однолітками. При цьому незначні зміни були виявлені в здатності контролювати дії партнера.

У результаті здійснення спостереження за вільною діяльністю дітей також було відмічено позитивні зміни.

Таблиця 5.6.

Порівняльні результати спостереження за вільною діяльністю

дітей експериментальної та контрольної груп

| Критерії | Різниця між показниками комунікативної поведінки дітей ЕГ та КГ (%) | | |
|--------------------------------|---|--------|--------|
| | ніколи | рідко | завжди |
| | Легко вступає в контакт | -4,17 | -39,17 |
| Організовує взаємодію | 0,00 | -16,67 | 16,67 |
| Реагує на зауваження дорослого | 3,33 | -22,5 | 10,830 |
| Провокує конфлікти | -7,5 | 2,50 | 5,000 |

| | | | |
|--------------------------------|--------|--------|--------|
| Використовує вербальні і | | | |
| невербальні засоби спілкування | -8,33 | 0,83 | 7,50 |
| Звертається із запитаннями до | | | |
| дорослого | -15,0 | -11,67 | 26,670 |
| Звертається із запитаннями до | -11,67 | -10,83 | 22,50 |

| | | | |
|---|--------|-------|--------|
| дітей | | | |
| Звернення до дорослого зумовлені ситуативною потребою | 1,67 | 13,33 | -15,00 |
| Звернення до дорослого поза ситуативні | -5,00 | 3,33 | 11,67 |
| Звернення до дітей, пов'язані з завданням | -29,17 | 25,83 | 3,33 |
| Звернення до дітей позаситуативні | -25,00 | 5,00 | 20,00 |
| Емоційно поводить себе у спілкуванні з дорослими | -15,83 | 15,83 | 16,67 |
| Емоційно поводить себе у спілкуванні з дітьми | -9,17 | -2,50 | 11,67 |

Порівняльний аналіз показників структурно організованої комунікативної діяльності та якісних критеріїв її ефективності у дошкільників експериментальної та контрольної груп виявив, що перша з них найчастіше характеризується варіантом «завжди», порівняно з дітьми контрольної групи. Найбільша різниця спостерігалася за показниками «легко йде на контакт» (43,33%), «звернення до дорослого із запитанням» (26,67%), «звернення із запитанням до інших дітей» (22,5%), «звернення до дітей поза ситуація» (20%). Також спостерігається різниця в двох групах з перевагою в контрольній групі за показниками «організованість взаємодії» та «емоційність спілкування з дорослими» (по 16,67%). Ці дані свідчать про значне зростання показників ініціативності та активності, розширення діапазону позаситуативних звернень до інших.

Відповідно до вказаних критеріїв, діти контрольної групи характеризуються відсутністю («ніколи») та ситуативно нерегулярними («рідко») варіантами комунікативної поведінки. Зазначене дає підстави констатувати позитивні зміни в структурі комунікативної діяльності, якісне зростання комунікативної мотивації та перехід її на позаситуативний рівень у значної частини дітей.

Оцінку комунікативного арсеналу та потенціалу особистості проводили за допомогою «Опитувальника комунікативних якостей Р. С. Немова», експертного складання «Особистого профілю» дитини з системними порушеннями мовлення та проєктивного тесту «Будинок – дерево – людина». Аналіз анкети, який спрямований на вивчення стану сформованості таких якостей особистості: комунікабельність, організаторські здібності, стосунки з іншими людьми, альтруїзм, емпатія, агресивність, безпорадність, образливість, справедливість, правдивість, ввічливість, слухняність, самостійність, наполегливість, працелюбність, впевненість у собі та розвиток здібностей виявили загальне підвищення стану сформованості майже всіх особистісних характеристик. У дітей експериментальної групи були нижчі показники таких властивостей, як безпорадність (-8 %), образливість (-4 %). Найбільша різниця між показниками обох груп виявлена в оцінках комунікабельності (15,33%), стосунків з іншими дітьми (10%), емпатії (10%) та працьовитості (7%). Між іншими показниками є незначна різниця, але в експериментальній групі переважають показники сформованості.

Таблиця 5.7.

Стан «Особистісних профілів» дітей експериментальної та контрольної груп

| Різниця між показниками експериментальної та контрольної груп (%) | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|--------|-------|-------------------------|
| Особистісні властивості | 1-2 | 3-4 | 5-6 | 7-8 | 9-10 | Особистісні властивості |
| агресивність | 0,00 | 1,67 | 4,17 | 5,0 | -5,83 | миролюбство |
| тривожність | 5,83 | -5,00 | 4,17 | -14,17 | 9,17 | спокійність |
| конформізм | -5,83 | -7,50 | 5,00 | 3,33 | 5,00 | лідерство |
| відстороненість | 0,83 | 0,83 | -3,33 | -9,17 | 10,83 | залученість |
| стереотипність індивідуалізм | -4,17 | -9,17 | 10,0 | 05,00 | -1,67 | креативність |
| | 10,83 | -6,67 | 5,83 | 5,83 | 5,83 | співробітництво |
| ригідність | -4,17 | -3,33 | 4,17 | 4,17 | 5,83 | гнучкість |

Порівняння результатів методики «Особистий профіль» обох груп виявило найбільш значущі зміни за такими шкалами: «тривожність – спокій», «конформізм - лідерство», «відчуженість - залученість», «стереотипність – творчість», «індивідуалізм – співробітництво».

Дослідження показало, що в експериментальній вибірці дуже спокійних і емоційно загальмованих дітей на 14,17% менше, ніж в контрольній групі.

По-різному представлена також вираженість рис за шкалою «конформізм - лідерство» у дітей обох груп. Так, в експериментальній групі більше дітей, які ситуативно демонструють лідерські якості (залежність від настрою, ситуації, настрою, самопочуття) (на 5 %); з яскраво вираженими лідерськими якостями: ініціативністю, активністю, вмінням організувати інших дітей, прагненням бути першим, націленістю на успіх тощо (на 3,33%) та менше дітей, які виявляють егоцентризм (на 5%). Отже, позитивні зміни є, але вони незначні.

У контрольній групі достовірно більше дітей зі схильністю підкорятися колективу або лідеру в дитячому колективі (5,83%) та із залежністю поведінки дитини від думки оточуючих, схильністю підкорятися, невмінням висловлення власної думки, потреба в турботі, легкість відмови від власних бажань (7,5 %).

Аналіз відмінностей у вираженні особистісної властивості «відстороненість [?] залученість» показало, що в експериментальній групі більше дітей з високим бажанням групової діяльності (на 10,83%), які швидко сприймають ідеї, прагнуть багато робити самостійно. Аналіз відмінностей у прояві властивості «стереотипність [?] креативність» виявив, що діти експериментальної групи хоча й ситуативно, але частіше характеризуються творчими проявами, вони проявляються залежно від настрою, соціометричного статусу дитини в групі, емоційна близькість з партнером по спілкуванню (на 10%) .

І, нарешті, діти експериментальної групи більш охоче йдуть на співпрацю. Серед дітей контрольної групи більше дітей, які схильні до самотності, неохоче беруть участь у спільній діяльності, виявляють ворожість при залученні її до

спільної справи (загалом на 17%). Водночас за показниками комунікативної гнучкості діти експериментальної групи мають показники вище середнього, серед них не було стійко ригідних у спілкуванні.

Так, у стані «Особистий профіль» виявлені позитивні зрушення за всіма шкалами. Зазначені зміни невисокі і різниця коливається в межах 10% з найменшими покращеннями щодо креативності, лідерських якостей, комунікативної гнучкості.

Аналіз даних, отриманих у результаті виконання проективного тесту «Будинок – дерево – людина» дав змогу відстежити зміни стану симптомокомплексів, які свідчать про негативні емоційні явища, що перешкоджають спілкуванню та реалізації особистісного комунікативного арсеналу дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення в різноманітних комунікативних ситуаціях.

Таблиця 5.8.

Особистісні симптомокомплекси дітей експериментальної та контрольної груп

| Назва симптомокомплекс | Експериментальна група | | Контрольна група | | Різниця, % |
|---------------------------|---------------------------|-------|---------------------|--------|---------------|
| | абс | % | абс | % | |
| Незахищеність | 1,89 | 63,00 | 2,7 | 90,00 | 27,00 |
| Тривожність | 2,2 | 73,33 | 3,1 | 100,00 | 26,67 |
| Недовіра до себе | ,9 | 30,00 | 2,1 | 70,00 | 40,000 |
| Почуття власної | 1,1 | 36,67 | 1,8 | 60,0 | 23,330 |

| | | | | | |
|-----------------|-----|-------|-----|-------|--------|
| неповноцінності | | | | | |
| Ворожість | ,8 | 26,67 | 1,3 | 43,33 | 16,670 |
| Фрустрація | ,9 | 30,00 | 1,5 | 50,00 | 20,000 |
| Труднощі | 1,9 | 63,33 | 2,7 | 90,00 | 26,67 |
| у | | | | | |
| спілкуванні | | | | | |
| Депресивність | 0,3 | 10,00 | ,4 | 13,33 | 3,330 |

Порівняння даних експериментальної та контрольної груп дозволило констатувати, що для дітей контрольної групи характерне переважання показників за кожним симптомокомплексом: невпевненість (на 27%), тривожність (на 26,67%), невпевненість у собі. (на 40%), відчуття власної неповноцінності (на 23.33

%), ворожість (на 16,67 %), переживання внутрішнього конфлікту (фрустрація) (на 20 %), труднощі спілкування (на 26,67 %), депресія (на 3,33 %). Відповідно, у дітей експериментальної групи знизилися показники всіх симптомокомплексів, що свідчить про гармонізацію їх емоційно-особистісної сфери.

Таким чином, аналіз результатів впровадження методики дітьми контрольної групи виявив на найвищому рівні наявність у дитини таких особистісних рис, як тривожність, занижена самооцінка, ворожість, конфліктність, репресивність, які негативно впливають на успішність спілкування особистості. Водночас для дошкільнят експериментальної групи характерне зниження всіх показників, що позитивно вплине на комунікативну поведінку дітей. Найбільшу різницю в показниках обох груп становить показник «недовіра до себе» і

"контакт". Найменша різниця – за показником «депресивність», хоча варто зазначити, що саме останній показник має найменшу вираженість в обох групах. Узагальнення даних, отриманих у результаті впровадження психолого-педагогічної системи формування комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, показало зростання показників сформованості комунікативних умінь і засобів з найвищими динаміки в інтерактивному стані, а також такі показники структур

організація досліджуваної діяльності: розширення кола комунікативних мотивів зі збільшенням частки позаситуативних; зростання стабільності та

показників планування та прогнозування. Загалом помітна тенденція до підвищення ініціативності та комунікативної активності дітей у виконанні всіх завдань, кількості звернень до дорослих і дітей, що свідчить про **подолання ними психологічних бар'єрів**. Виявлено покращення стану як вербальних, так і невербальних засобів спілкування. При цьому найменші зрушення виявлено у стані само- та взаємоконтролю в процесі комунікативної взаємодії з іншими.

У структурі комунікативного арсеналу відмічено загальне підвищення стану сформованості практично всіх комунікативних рис: комунікабельності, організаторських здібностей, стосунків з іншими людьми, альтруїзму, емпатії, агресивності, безпорадності, образливості, справедливості, правдивості, ввічливості, свідомості, свідомості, свідомості, свідомості. слухняність, самостійність, наполегливість, працьовитість, впевненість у собі та розкритих здібностях. Найбільша різниця між показниками обох груп виявлена в оцінках комунікабельності, стосунків з іншими дітьми, емпатії та працьовитості. У дітей експериментальної групи знизилася показники всіх симптомокомплексів, що свідчить про гармонізацію їх емоційного стану. та особистісна сфера. При цьому найменші позитивні зміни виявлено у стані таких якостей, як: лідерські якості, креативність, комунікативна гнучкість.

Це дозволяє стверджувати про ефективність розробленої психокорекційної системи та рекомендувати її для подальшого впровадження. А розвиток лідерства, креативності, гнучкості та самоконтролю у дітей із системними порушеннями мовлення необхідно проводити додатково, на інших заняттях. Ці риси належать до особистісного ядра, на яке слід впливати протягом більш тривалого часу **та шляхом застосування спеціальних психокорекційних особистісних технологій**.

Висновки до третього розділу

За результатами теоретичного аналізу літературних джерел та стану надання корекційно-розвивальних та освітніх послуг дітям з порушеннями мовлення в Україні встановлено, що сучасні програми навчання та виховання дошкільників недостатньо орієнтовані на розвиток психологічної здібності. механізми (особистісні, діяльнісні) комунікативної діяльності. Виявлено, що в Базовій програмі достатньо уваги приділено розвитку мовленнєвих засобів та емоційної складової спілкування, водночас бракує завдань, які б передбачали розвиток комунікативних якостей особистості та структурних компонентів спілкування. комунікативна діяльність. Аналіз спеціальних психокорекційних програм і методик, розроблених з урахуванням специфіки комунікативного розвитку дітей з порушеннями мовлення, свідчить про їх фрагментарність і вибірковість: одні передбачають розвиток лише вербальних засобів спілкування, інші – розвиток мовленнєвих засобів. емоційної сфери та індивідуальних властивостей особистості та інші ґрунтуються на поетапності комунікативної діяльності, але використовують засоби спілкування безсистемно та вибірково з переважною опорою на їх вербальні форми. Аналіз сучасних програм і методик розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення дав змогу підтвердити актуальність проблеми системного комунікативного розвитку дітей із системними порушеннями мовлення первинного генезу, що зумовлює необхідність розробки та утвердження розроблено систему психологічного впливу на комунікативну діяльність цих дошкільників з урахуванням діяльнісного, особистісно-орієнтованого та системного підходів. У зв'язку з викладеним, за результатами емпіричного дослідження, наведеного в попередньому розділі, розроблено експериментальну психокорекційну систему. для формування комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення розроблено, яка призначена для впровадження в дошкільному навчальному закладі. заклад компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення, в старшій дошкільній групі. Її метою було удосконалення та розвиток

структурно організованої комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення у поєднанні операційного (комунікативні уміння та засоби) та особистісного (комунікативні риси) компонентів.

З урахуванням результатів констатувального етапу дослідження формувальний вплив було спрямовано на розвиток тих компонентів комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення, які є факторами її розвитку в цілому. Такими компонентами визначено інформаційно-комунікативні, перцептивні та інтерактивні комунікативні вміння; комунікативні якості особистості: лідерські якості, організаторські здібності, емпатійність, креативність, прагнення до співпраці; а також продуктивне сімейне спілкування та адекватне усвідомлення батьками труднощів спілкування. У процесі реалізації експериментальної системи ключова роль належала психологу, який виступав координатором і реалізатором завдань, спрямованих на створення зазначених у дослідженні психологічних умов та оптимізацію комунікативного середовища, реалізуючи основні компоненти розробленої системи. Структурно-функціональна модель розробленої психокорекційної системи передбачала прямий та опосередкований вплив на структурну організацію комунікативної діяльності, комунікативні вміння та засоби, комунікативний арсенал особистості з подальшим формуванням її потенціалу та реалізовувалась шляхом реалізації трьох компонентів: методико-розвивальна робота з педагогами, виховно-розвивальна робота з батьками, психокорекційно-розвивальний вплив на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення; вирішення завдань інформаційно-активаційного, мотиваційно-розвивального, продуктивно-діяльнісного, словесно-репродуктивного та творчо-перетворювального етапів. Основні методи корекційно-розвивальної як фактори впливу визначено моделювання, ігрову та продуктивну діяльність, психогімнастику.

При реалізації експериментальної системи окреслилася необхідність організації опосередкованого впливу на комунікативну діяльність дітей із системними порушеннями мовлення в процесі демократично-діалогічного

педагогічного спілкування та особистісно-діалогічного спілкування в сім'ї з батьками. У зв'язку з цим психологічна робота включала завдання щодо оновлення особистісно-професійних якостей педагогів, впровадження системи їх навчання та консультування протягом усього процесу формування досліджуваної діяльності у дошкільників із системними порушеннями мовлення. Корекційно-розвивальний вплив на комунікативну діяльність дітей здійснювали психолог у процесі комунікативного тренінгу та індивідуальних занять та вихователі шляхом організації ігрової діяльності дітей у першій та другій половині дня, комунікативного впливу в режимні моменти. Комунікативний тренінг передбачав організацію групової форми роботи з активного формування комунікативних умінь і навичок за спеціально розробленою програмою, спрямованою на розвиток ефективного спілкування, подолання комунікативних бар'єрів, активізацію комунікативних якостей особистості, розвиток комунікативних здібностей дитини. умінь і засобів. Комунікативний тренінг передбачав залучення всіх дітей групи та акцент на особистісне, суб'єктивно значуще спілкування.

Узагальнення даних, отриманих у результаті впровадження психолого-педагогічної системи формування комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, показало зростання показників сформованості комунікативних умінь і засобів з перевагою інтерактивних, а також такі показники структурної організації досліджуваної діяльності, як: ініціативність, розширення кола комунікативних мотивів зі збільшенням частки позаситуативних; зростання стабільності та показників планування та прогнозування. У структурі комунікативного арсеналу констатовано активізацію та зростання показників таких рис: комунікабельність, прагнення до співпраці, емпатійність та працелюбність; зменшення впливу всіх особистісних симптомокомплексів. При цьому найменші зміни виявлено у стані само- та взаємоконтролю в процесі комунікативної взаємодії з оточуючими та в таких особистісних якостях, як: лідерські якості, креативність, комунікативна гнучкість.

Це дозволяє стверджувати про ефективність розробленої психокорекційної системи та рекомендувати її для подальшого впровадження. У

контексті даної проблематики перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення особливостей комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення молодшого дошкільного та шкільного віку, порівняльний аналіз особливостей комунікативної діяльності дітей із різними порушення мови.

ВИСНОВКИ

Підставою для таких висновків став теоретичний аналіз наукових джерел та результати системного емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Встановлено, що розвиток комунікативної діяльності та особистості взаємодетерміновані на всіх етапах онтогенезу. Ефективність комунікативної діяльності визначається певними властивостями особистості особистості, які зумовлюють її спрямованість на комунікативний процес загалом і впливають на задоволення певних потреб. Сукупність зазначених якостей особистості формує її комунікативний арсенал і створює умови для подальшого розвитку комунікативний потенціал.

Встановлено, що системогенез комунікативної діяльності визначається сукупністю інтер- та інтрапсихічних механізмів, які визначають її ефективність. Інтерпсихічні характеризуються зовнішнім впливом на процес його формування з боку оточуючих, соціальної ситуації розвитку, еталонних дорослих у дошкільному віці. Інтрапсихічні механізми зумовлюють поетапне формування структурних компонентів комунікативної діяльності індивіда через розвиток його особистості, вербальної та образної сфер психіки, універсальної структури діяльності в цілому.

1. Встановлено, що в структурі психічного дизонтогенезу осіб із системними порушеннями мовлення, які характеризуються недорозвиненням всього мовленнєвого апарату, недостатнім мотиваційним компонентом комунікативної діяльності, дефіцитом комунікативних засобів і навичок, комунікативною пасивністю, є специфічні закономірності їх розвиток. Вказані дизонтогенетичні особливості формування комунікативної діяльності зумовлені багатьма факторами: інтелектуальними розладами, дефіцитом сенсорної чи опорно-рухової систем, серед яких системні мовленнєві порушення не є провідними. Виявлення механізмів порушень та особливостей функціонування комунікативної діяльності під впливом системного недорозвинення мовлення, як провідного порушення, можливе лише за умови його первинного походження в структурі дизонтогенезу.

З'ясовано рівень розвитку показників комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення: структурних, діяльнісних, особистісних. Розроблений психодіагностичний комплекс дав змогу з'ясувати особливості формування перцептивних, інтерактивних та інформаційно-комунікативних умінь, а також мовленнєвих, експресивно-мімічних та предметно-дійових засобів спілкування; уточнити дані про стійкість і цілісність структурної організації комунікативної діяльності; визначити сучасний стан сформованості комунікативних особливостей особистості дітей зазначеної групи.

Емпірично виявлено недостатню сформованість у дітей перцептивних, інтерактивних, інформаційно-комунікативних навичок старший дошкільний вік із СПМ. Виявлено дещо вищий рівень сформованості перцептивних і нижчий [?] інтерактивних комунікативних навичок. Виявлений стан комунікативних умінь є недостатнім для ефективної взаємодії з оточуючими та свідчить про дефіцит усіх засобів спілкування: мовленнєвих, експресивно-мімічних, предметно-дійових, а також відповідає комунікативним труднощам на операційному та рефлексивному рівнях: у спілкування та аргументування власної думки, розпізнавання та розуміння емоційних станів інших, оцінка віддалених наслідків комунікативної взаємодії, порівняння власних комунікативних можливостей з умовами комунікативної ситуації, зміна способів взаємодії з комунікативним партнером тощо.

Розроблено психокорекційну систему формування комунікативної активності, яка передбачала прямий корекційно-розвивальний вплив на зазначену діяльність дітей та опосередкований – через залучення еталонних дорослих: батьків і педагогів. Основу змісту цієї системи склали теоретичні положення про умови соціально-комунікативного розвитку дитини дошкільного віку, які полягають у достатньому досвіді її взаємодії з дорослих і однолітків, у створенні психологічно комфортної комунікативної обстановки переважає діалогічне спілкування і суб'єкт-суб'єктна взаємодія; і встановлені на констатувальній стадії особливості та чинники розвитку комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. Емпірично виявлені

зв'язки та вплив між компонентами комунікативної діяльності та комунікативним арсеналом особистості визначено основними в системі формування досліджуваної діяльності.

Експериментальна система реалізована з метою вдосконалення та розвитку структурно організованої комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення в сукупності її операційно-особистісного компонентів. Формуючий вплив охоплював три компоненти, які визначали напрями корекційно-розвивальної діяльності: роботу з дитиною, батьками, педагогами. Послідовна реалізація інформаційно-активаційного, мотиваційно-розвивального, продуктивно-діяльнісного, вербально-репродуктивного та творчо-перетворювального етапів розробленої системи дозволила вплинути на основні компоненти комунікативна діяльність дітей із системними порушеннями мовлення: її структурна організація, комунікативні вміння та засоби, комунікативний арсенал та потенціал особистості.

Оптимізація комунікативного середовища, яка включала методико-розвивальну роботу з педагогами та виховно-розвивальну роботу з батьками, сприяла зростанню особистісно-комунікативної компетентності еталонних дорослих у проблемі розвитку комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку із системним характером мовленнєвих розладів та гармонізації діалогічного спілкування з ними, актуалізації субоб'єкт-суб'єктної взаємодії. Безпосередній психокорекційний вплив на комунікативну діяльність дітей здійснювався засобами групового комунікативного тренінгу, на заняттях, у вільному заняттях дітей, під час режимних моментів з використанням ігрового методу, продуктивної діяльності, психогімнастики та ліплення. У результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативної діяльності у більшості дітей експериментальної групи відбулися якісні зміни у розвитку всіх її компонентів, а саме: гармонізація показників структурної організації досліджуваної діяльності (розширення кола комунікативних мотивів зі збільшенням частки позаситуативних, особистісних; зростання стійкості й

показників планування й прогнозування; ініціативності та комунікативної активності дітей; кількості звернень до дорослих та одноліток); усунення комунікативних труднощів операційного й меншою мірою рефлексивного й базового рівнів. У структурі комунікативного арсеналу найбільшого розвитку набули риси, які визначені чинниками становлення досліджуваної діяльності: комунікабельність, організаторські здібності, емпатія. Виявлено зменшення всіх особистісних симптомокомплексів, що засвідчує гармонізацію емоційно-особистісного стану дітей експериментальної групи. Такі дані підтвердили ефективність розробленої системи корекційно-розвивального впливу на комунікативну діяльність дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і не претендує на повноту та завершеність дослідження за своїм охопленням. У контексті даної проблематики перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення особливостей комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення молодшого дошкільного та шкільного віку, порівняльний аналіз особливостей комунікативної діяльності дітей із різними порушення мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.

Схожість

Джерела з Інтернету

376

| | | | |
|----|---|------------|-------|
| 1 | https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Martynenko.pdf | | 32.1% |
| 2 | https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.23/Martynenko.pdf | 38 джерел | 8.5% |
| 3 | https://mydisser.com/ru/catalog/view/252/829/451906.html | | 7.28% |
| 4 | http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/30095/Martynenko_monografy.pdf | 3 джерела | 5.59% |
| 5 | http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/issue/download/2/2 | | 4.06% |
| 6 | http://www.enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/44003/Martynenko.pdf?isAllowed=y&sequence=1 | 3 джерела | 3.19% |
| 7 | http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/10852/1/Martynenko.pdf | 3 джерела | 2.87% |
| 8 | http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1723/Aktualni-pytannia-korektsiinoi-osvity-%28pedagog | 4 джерела | 2.7% |
| 9 | http://enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/41297/Tychyna_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=1 | 3 джерела | 1.76% |
| 10 | http://www.e-catalog.name/x/x/x?C21COM=S&I21DBN=VGPU_PRINT&LNG=&P21DBN=VGPU&S21CNR=&S21FMT=fullw_print&S21 | | 1.51% |
| 11 | https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2020/berezovska/dis.pdf | 3 джерела | 1.21% |
| 12 | http://ekhsuir.kspu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/16869/Sikorska_Pedfak_2022.pdf?isAllowed=y&sequence=1 | | 1.2% |
| 13 | https://allbest.ru/o-2c0b65625a3ac78b5c43a88421306d36-5.html | 29 джерел | 1.16% |
| 14 | http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7789/1/Martynenko.pdf | 22 джерела | 0.76% |
| 17 | https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6554/1/kamyane.pdf | 3 джерела | 0.3% |
| 18 | http://soippo.edu.ua/images/%D0%9C%D0%BE%D0%B1%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D1%8 | 17 джерел | 0.28% |
| 19 | http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7685/Etnopedahohika-dytynstva.pdf?isAllowed=y&sequence=1 | 2 джерела | 0.21% |
| 20 | http://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/download/3059/2904 | 2 джерела | 0.21% |
| 21 | http://detkam.in.ua/movnij-rozvitok-starshih-doshkilenikiv-pri-provedenni-didaktic-v2.html | | 0.18% |
| 23 | http://library.ippro.com.ua/attachments/article/44/%D0%94%D0%B8%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D | | 0.15% |

| | | | |
|----|---|-----------|-------|
| 24 | http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/37/visnuk_25.pdf | 12 джерел | 0.15% |
| 25 | https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/12408/1/%d0%9c%d0%b0%d0%b3%d1%96%d1%81%d1%82%d0%b5%d... | | 0.15% |
| 26 | https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/149/204/625 | | 0.15% |
| 27 | http://chnpu.edu.ua/lib/publications/psychologic/68.pdf | 2 джерела | 0.12% |
| 28 | https://textarchive.ru/c-2913671-pall.html | 2 джерела | 0.12% |
| 29 | http://vspu.edu.ua/science/art/a98.pdf | 30 джерел | 0.11% |
| 30 | https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/3_nauka/svr/04/avtoref_oleksienko_n_o.pdf | 36 джерел | 0.11% |
| 31 | http://dspace.idgu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1820/%d0%94%d0%b8%d1%81%d0%b5%d1%80%d1%82%d0%b0... | 2 джерела | 0.11% |
| 32 | http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/185/1/%d0%a8%d0%b8%d0%bb%d0%be%d0%b2%d0%b0%20%d0%9e... | 25 джерел | 0.1% |
| 33 | https://fprsro.kubg.edu.ua/images/2022-2023/KSIO/navch_medod_robota/%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%86_%D0%9C%D0%... | | 0.1% |
| 34 | http://eKhSUIR.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/14902/Stetsenko_pedfak_2021.pdf?isAllowed=y&sequence=1 | 2 джерела | 0.1% |
| 35 | http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/14845/1/%d0%94%d0%b8%d1%81%d0%b5%d1%80%d1%82%d0%b0... | 20 джерел | 0.1% |
| 36 | http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/6653/%d0%9c%d0%9e%d0%9d%d0%9e%d0%93%d0%a0%d0%9e... | 2 джерела | 0.09% |
| 37 | http://library.udpu.org.ua/library_files/rek_spus_literatyr/93.pdf | | 0.09% |
| 38 | http://lib.iitta.gov.ua/706268/7/%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%BE... | 35 джерел | 0.09% |
| 39 | https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/01/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%BE... | 10 джерел | 0.09% |
| 41 | https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/dis_Zaredinova-1.pdf | 2 джерела | 0.07% |
| 43 | http://7000.kiev.ua/?s=card%2F26656 | | 0.07% |
| 44 | https://prozorro.gov.ua/plan/UA-P-2022-01-31-010745-b | 15 джерел | 0.06% |
| 45 | http://www.bdpu.org/scientific_published/psychology_4_2007 | | 0.06% |
| 46 | http://akmecentr.com/d/664589/d/zbirnik9-100415.pdf | | 0.06% |
| 47 | http://7000.kiev.ua/?s=card%2F26612 | 6 джерел | 0.06% |

| | | |
|----|---|-----------------|
| 50 | https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/16223 | 0.05% |
| 51 | http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2587/aref_Tkachenko_2017.pdf?isAllowed=y&sequence=2 | 0.05% |
| 52 | http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6027/Budko-M.A.-KorO1-M20-free.pdf?isAllowed=y&sequence=1 | 0.05% |
| 53 | http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/80/part_2/80-2_2021.pdf | 0.05% |
| 54 | http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16469?locale-attribute=en | 4 джерела 0.05% |
| 55 | http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7851 | 2 джерела 0.05% |
| 56 | http://repository.gnpu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1814/%d0%9f%d0%b0%d1%80%d1%85%d0%be%d0%bc | 5 джерел 0.05% |
| 57 | http://ekhsuir.kspu.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/16656/Bila_fbip_2022.pdf?isAllowed=y&sequence=1 | 0.05% |
| 58 | http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/21200/1/%D0%A7%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BA%20%D0%92.%D0%9B..pdf | 0.05% |
| 59 | https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10848/1/%d0%9c%d0%be%d0%bd%d0%be%d0%b3%d1%80%d0%92 | 2 джерела 0.05% |
| 60 | http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/341/1/%d0%92%d0%95%d0%a0%d0%a2%d0%a3%d0%93%d0%86 | 3 джерела 0.05% |
| 61 | https://micholayivska.dnepredu.com/uk/site/distance-learning.html | 7 джерел 0.05% |

Джерела з Бібліотеки

11

| | | | | |
|----|--------------------|----------------------|---|-----------------|
| 15 | Студентська робота | ID файлу: 1015813148 | Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... | 0.49% |
| 16 | Студентська робота | ID файлу: 1009814084 | Навчальний заклад: Open International University of Hun | 2 Джерела 0.3% |
| 22 | Студентська робота | ID файлу: 1009809803 | Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... | 0.17% |
| 40 | Студентська робота | ID файлу: 1015776491 | Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... | 0.08% |
| 42 | Студентська робота | ID файлу: 1013222203 | Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... | 0.07% |
| 48 | Студентська робота | ID файлу: 1010127800 | Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... | 0.05% |
| 49 | Студентська робота | ID файлу: 1015749501 | Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... | 0.05% |
| 62 | Студентська робота | ID файлу: 1015959898 | Навчальний заклад: Open International University of Hun | 3 Джерела 0.05% |