

- Т. В.Сак; за ред. М.К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
4. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии. Психологическая диагностика, профилактика и коррекция. - Питер, 2004.- 480 с.
 5. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты. - СПб.: Речь. - 2006.- 380 с.
 6. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб: Речь, 2005. – 384 с.

The article covers the results of a study of formation of the functional system of language and speech in children with cleft lip and palate.

Keywords: children with cleft lip and palate (CLP), interdisciplinary systems analysis, differentiated medical-psychological-pedagogical diagnostics.

Отримано 7.11. 2012

УДК 376.616.89-008.435

*Л.Л. Логвинова,
Т.Л. Лактюшина*

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ ЗМІШАНИХ ВИДІВ ДИЗГРАФІЙ

Зростання кількості дітей із змішаними видами дизграфій потребує розробки диференційованих шляхів корекції даних порушень письмового мовлення, що передбачає розробку методик логопедичної роботи у залежності від комбінування дизграфічних порушень у логопатів із вадами письмового мовлення.

Ключові слова: порушення письмового мовлення; дизграфія: акустико-аграматична, акустико-оптична, оптико-аграматична; логопедична корекція; диференційований підхід.

Увеличение численности детей, у которых наблюдаются смешанные виды дисграфий нуждается в разработке дифференцированных путей коррекции этих нарушений письменной речи, что предусматривает разработку методик логопедической работы в зависимости комбинирования дисграфических нарушений у логопатов с нарушениями письменной речи.

Ключевые слова: нарушения письменной речи, дисграфия: акустико-аграмматическая, акустико-оптическая, оптико-аграмматическая; логопедическая коррекция; дифференцированный подход.

Останнім часом значно виросла чисельність учнів, які стикаються із значними труднощами в оволодінні навичкою письма. Це стосується і дітей, що відвідують логопедичні пункти при масових школах та мають недостатньо виражене недорозвинення мовлення, особливо учнів початкових класів, у яких проявляються специфічні утруднення в оволодінні навичкою письма. Вони обумовлені, передусім, наявністю у дітей хоч і не досить вираженого, але все ж наявного недорозвинення мовлення, недостатністю мовленнєвого досвіду та особливостями психофізичного розвитку. Ці фактори широко висвітлені в ряді досліджень Г.О.Каше, Р.Є. Левіної, М.А.Савченко, Є.Ф.Соботович, Л.Ф.Спірової, А.В.Ястребової та ін. Суттєвою причиною є також недостатня розробленість спеціальної методики навчання дітей даної категорії навичкам грамотного письма, яка б враховувала характер їх мовленнєвих порушень та виявлені труднощі опанування грамотним письмом.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що переважна більшість вчених вказує на наявність у дітей із різними видами мовленнєвої патології поряд із різними проявами дизграфій, помилок змішаного типу, які утруднюють процес оволодіння правильним письмом та негативно відображаються на засвоєнні програмного матеріалу масової школи. В той же час у спеціальній літературі відсутні дані про розповсюдженість змішаних видів дизграфій та про особливості їх проявів і специфіку логопедичної роботи при даному виді логопатій у дітей, що страждають на невиражене недорозвинення мовлення.

У зв'язку із цим обрана нами проблема є досить актуальною та значимою.

Дослідження проводилось у 2009-2010 роках у процесі корекційно-педагогічної роботи у логопедичних кабінетах при загальноосвітніх школах № 5 м. Донецька, № 12 та № 17 м. Слов'янська. У експерименті приймали участь 30 учнів з діагнозом „дизграфія” віком від восьми до десяти років.

На констатувальному етапі нашого дослідження ми вивчали особливості проявів змішаних порушень письма у молодших школярів із НЗМН, які навчаються у загальноосвітній школі.

На основі кількісного та якісного аналізу матеріалів обстеження нами були визначені три ступеня проявів порушень письма в учнів-логопатів.

Аналіз фактичного матеріалу показав, що у переважної частини школярів спостерігались змішані види дизграфій: акустико-аграматичні, акустико-оптичні, оптико-аграматичні (майже у 63% серед всіх обстежених нами дітей).

Помилки, які зустрічались у письмових роботах учнів із даним мовленнєвим порушенням ми розподілили на декілька груп. До першої віднесли специфічні фонетичні заміни. Ці помилки свідчили про недостатність розрізнення звуків, які належали до однієї або різних фонетичних груп, що розрізняються за тонкими акустичними артикуляційно-акустичними ознаками (таких помилок було 15,5%). До другої групи помилок ми віднесли помилки, які пов'язані з порушенням складової структури слова (24,5%), вони свідчили про недостатність звукового аналізу слів, невміння дітей не тільки уточнювати звуки у складі слова, але й встановлювати їх послідовність. Такі помилки проявлялись у

пропусках окремих букв або цілих складів, їх перестановках, відокремленому написанні частин слова або сумісному написанні двох слів. До третьої групи помилок ми віднесли граматичні помилки (28,3%), вони свідчили про незавершеність процесу формування граматичного оформлення письмового мовлення. До них відносились пропуск та невірне використання прийменників, службових слів, відмінкових закінчень, неправильне узгодження слів у реченні, помилки у керуванні, відсутність позначення або довільне позначення меж речення на письмі. До четвертої групи помилок ми віднесли орфографічні помилки (33,3%). Це були помилки, пов'язані із труднощами засвоєння даними дітьми правил правопису: написання ненаголошених голосних, сумнівних приголосних. До п'ятої групи помилок ми віднесли оптичні помилки (на них приходилось у середньому до 15%), що проявлялись у змішуванні букв за графічною схожістю.

Порівнюючи дані, отримані нами в учнів другого та третього класів із НЗНМ, ми можемо відзначити, що у учнів другого класу переважають помилки, пов'язані із недорозвиненням фонетико-фонематичних процесів, тобто труднощами у розпізнаванні звуків, близьких у артикуляційно-акустичному відношенні. Друге місце посідали помилки на порушення фонематичного аналізу (біля 45% від загальної кількості помилок). Граматичні та орфографічні помилки зустрічались порівняно рідко (відповідно 15,5% та 16,7%). Оптичні помилки склали до 6%.

У роботах учнів третього класу співвідношення помилок, пов'язаних із порушенням фонематичних процесів та з незасвоєнням граматичної будови мовлення дещо інше: помилки першого типу складають 41,7%, а другого – 18,1%. Як бачимо: на першому місці все-таки знаходяться помилки, що обумовлені недорозвиненням акустичної системи мовлення. Оптичні помилки зустрічаються майже у такій же кількості (5,8%). Проте різко зростає (майже в 2 рази) кількість орфографічних помилок (37,4%), що пов'язане із вивченням більшої кількості орфограм.

Значні труднощі у дітей спостерігаються при вживанні складних конструкцій. Розповсюдженими на письмі є виділення у складнопідрядному реченні підрядного речення від головного. Це порушення стосується оформлення речення і відображається на його змісті. Але зустрічаються випадки, коли підрядне речення на письмі вживається не тільки поруч з головним як самостійне, але й взагалі без головного. А іноді головне речення може зберігатись лише частково.

Зупинимось, більш детально, на аналізі самостійних письмових робіт учнів тому, що на основі цього можна скласти більш об'єктивну картину про порушення письма у дітей із НЗМН. При виконанні цих видів письмових завдань спостерігались, в основному, ті ж види помилок, що і при написанні диктанту, але у значній мірі переважали граматичні помилки. У деяких роботах оповідання складались з п'яти речень, але назвати їх оповіданнями було важко, це, скоріше за все, було просто перерахування предметів, які бачив учень, або дій та подій. В основному, речення були простими за структурою, переважали такі, що складались із підмета, присудка та додатку, рідко – слів, що позначали обставини. У

самостійному письмі молодших школярів із НЗМН переважали іменники, дієслова, рідко – займенники, числівники, дуже рідко – прислівники та прикметники.

Помилки, які зустрічались у письмових роботах учнів із даним мовленнєвим порушенням ми розподілили на декілька груп. До першої віднесли специфічні фонетичні заміни, вони були наслідком недорозвинення вміння розрізняти звуки, які належали до однієї або різних фонетичних груп, що мають незначні відмінності за акустичними артикуляційно-акустичними ознаками (таких помилок було 15,5%). Наступну групу помилок склали такі, які проявлялись у порушеннях складової структури слова (24,5%), вони були проявом недорозвинення звукового аналізу слів, при цьому учні не могли визначити звуки у складі слова, визначити їх послідовність. Проявами таких помилок на письмі був пропуск окремих букв або цілих складів, їх перестановки, відокремлене написання частин слова або, навпаки, сумісне написання двох слів. Третю групу помилок склали граматичні помилки (28,3%), які були свідченням незавершеності процесу формування граматичного оформлення письмового мовлення. Характерними їх видами був пропуск та невірне використання прийменників, службових слів, відмінкових закінчень, неправильне узгодження слів у реченні, помилки у керуванні, відсутність позначення або довільне позначення меж речення на письмі. Орфографічні помилки склали 33,3%, які були обумовлені труднощами засвоєння даними дітьми правил правопису: написання ненаголошених голосних, сумнівних приголосних. Певну групу склали оптичні помилки (до 15%), що проявлялись у змішуванні букв за графічною схожістю.

Порівняльний аналіз матеріалу, зібраного на першому етапі нашого дослідження, а саме: характеру та розповсюдження різних видів порушень письма учнів другого та третього класів із НЗМН, засвідчив про те, що:

1) у учнів другого класу переважають помилки, пов'язані із недорозвиненням фонетико-фонематичних процесів, тобто труднощами у розпізнаванні звуків, близьких у артикуляційно-акустичному відношенні. Другими, за частотністю, були помилки, обумовлені недорозвиненням у учнів процесів фонематичного аналізу (біля 45% від загальної кількості помилок). При цьому помилки граматичного та орфографічного характеру зустрічались порівняно рідко (відповідно 15,5% та 16,7%), на оптичні порушення письма прийшлося до 6%;

2) у третьокласників відмічалась така картина: дизграфія, обумовлена недорозвиненням фонематичних процесів зустрічалась у 42%, помилки граматичної будови мовлення у 18,1%. Більша поширеність першого виду помилок свідчить про переважання недорозвинення фонематичних процесів і на третьому році навчання. Разом з тим, у цих учнів майже в 2 рази зростає кількість орфографічних помилок (до 38%), що обумовлюється вивченням більшої кількості орфограм. На оптичні дизграфії приходиться така ж кількість відсотків, як і у другокласників;

3) в той же час у переважної більшості обстежених нами учнів молодших класів, що страждають на НЗМН, переважають змішані види дизграфій, що потребує використання диференційованого підходу до їх

корекції, в основі якого лежить врахування патогенетичної основи порушення при кожному окремому виді порушень письма та своєрідності прояву дефекту при змішаних формах цього порушення.

Основоположним аспектом формуючого експерименту була теорія діяльності Леонтьєва О.М. (1977), виходячи із якої метою відновлення порушеної функції (письма як діяльності) необхідно здійснити виконання дій (що входять до структури процесу письма) та потребують участі збережених операцій, при цьому ми опиралися на теорію поетапного становлення розумових дій за Гальперінім П.Я. (1957).

Зазначена послідовність формування розумових дій набувала особливої актуальності у випадках патології мови і мовлення, зумовлених, наприклад, неповноцінністю звукового аналізу й синтезу. Тому чітка поетапна робота над виправленням вказаних недоліків забезпечує безпомилкове здійснення акту письма у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Корекційна робота, що була направлена на формування фонематичного сприймання та удосконалення його компонентів, передбачала вироблення узагальнюючих уявлень про диференційні ознаки фонем у процесі подолання недорозвинення фонематичного сприймання, становлення та закріплення навичок звукового аналізу та синтезу звуків тощо.

При цьому ми опирались на формування у дітей знань про особливості вимови окремих звуків (уявлень про спосіб та місце творення звуків), поняття про їх диференційні ознаки, відпрацьовували вміння аналізувати звуковий склад слова, складу, речення (з опорою на графічні схеми).

У ході формування вимовно-графічних умінь застосовувався звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, який полягав у тому, що формування початкових письмових знань треба здійснювати від звука до букви. Перед ознайомленням дітей з певною літерою, ми вчили їх виконувати різноманітні вимовно-слухові і синтетичні дії з тим звуком, який ця літера позначає: правильно її вимовляти, впізнавати у різних позиціях слова, виділяти у різних позиціях слова, виділяти із слів, складів, синтезувати з іншими звуками.

Крім того, звертали увагу на порівняння схожих та відмінних ознак у написанні рукописних літер.

Значна увага приділялась і вивченню та відпрацюванню певних орфограм. Важливим завданням корекційної роботи за нашою методикою була розробка методів та прийомів виправлення дизграфічних порушень, що базуються на диференційованому підході до порушень письма, основою якого був нейропсихологічний підхід до цього виду мовленнєвої патології.

Підготовчий етап нашої роботи був направлений на розвиток слухової і зорової уваги та сприймання учнів. У них розвивалась артикуляційна моторика, діти уточнювали артикуляцію звуків, що змішуються (вся ця робота проводилась у процесі спеціально підібраних ігор на розвиток слухової і зорової уваги і сприймання, пам'яті та логічного мислення. У ході цієї роботи діти знайомились з немовними та мовними звуками, навчались їх диференціювати; встановлювати різницю між голосними та приголосними звуками, їх позначенням за допомогою символів.

Логопедична робота в основному етапі передбачала диференціацію

голосних першого і другого ряду, усвідомлення голосних, які використовуються для позначення м'якості на письмі та диференціацію їх з тими, що надають приголосним твердості, засвоєння ролі м'якого знаку; формування знань про дзвінки та глухі звуки, свистячі та шиплячі, сонорні і африкати (та про їх диференціацію). Паралельно з цим проводився розвиток фонематичного слуху, уваги, аналізу та синтезу. Вся ця робота проводилась на рівні складу, слова, словосполучення, речення та тексту, звуки співвідносилися з символами і „опорами” для їхнього позначення на письмі. Важливе місце надавалось роботі із словами-паронімами.

На заключному етапі розвивалось зв'язне мовлення, у корекційній роботі використовувались різні види текстів: опис, оповідання, міркування, виклад, твір та ін.

При усуненні таких специфічних порушень письмового мовлення, як оптичні дизграфії, корекційна робота проводилась за такими напрямками: уточнення і розширення обсягу зорової пам'яті; формування і розвиток зорових сприймань та уявлень; корекція зорового аналізу і синтезу; зорово-моторної координації; формування мовних засобів, що відображають зорово-просторові відносини; диференціація оптично схожих букв.

Формування навичок оптично правильного письма передбачало впровадження трьох етапів логопедичної корекції.

На першому (підготовчому) у дітей розвивалось зорове сприймання та вміння розрізняти предмети (у ході формування зорового гнозису корегувалось сприймання кольору, форми, розміру та величини); відпрацьовувався буквений гнозис (сприймання кольору букв; форми, розміру і величини предметів і букв; диференціювалось розташування елементів букв); розвивався зоровий аналіз і синтез; відбувалось уточнення і розширення обсягу зорової пам'яті (зорового мнезису): діти навчались запам'ятовувати форму предметів, їх колір; послідовність і кількість букв і предметів (спочатку проводили роботу з розвитку зорової пам'яті, розглядаючи предмети, потім – геометричні фігури і лише потім – букви). Крім того у учнів формувались просторові сприймання та уявлення (їх навчали орієнтуватись у схемі власного тіла; навчали вмінню відрізняти праву і ліву сторони предмета та орієнтуватись у навколишньому просторі). При цьому значна увага приділялась формуванню мовленнєвих засобів, що відображають зорово-просторові відносини та розвиткові зорово-моторних координацій. Всі визначені вище напрямки роботи реалізовувались у процесі проведення фронтальних та індивідуальних занять.

Головними завданнями основного періоду роботи логопеда було закріплення зв'язків між вимовою звуку і його графічним зображенням на письмі. Проводилась автоматизація та диференціація звуків, що змішуються, букв, які взаємозамінюються (школярі вчилися розрізняти голосні букви у різних за складністю мовленнєвих конструкціях).

Закріплення сформованих навичок (на третьому етапі) проводилось у процесі навчання дітей вмінню до переносу отриманих знань на інші види діяльності.

При наявності у структурі порушень письма граматичної форми дизграфії логопедична робота будувалась з урахуванням рекомендацій Лалаєвої Р.І.

(2001) та з урахуванням особливостей прояву цього порушення у обстежених нами дітей. Вона передбачала формування у учнів вміння розрізняти мовні одиниці (форми слова, структуру речення у мовленні); закріплення граматичних форм у імпресивному та експресивному мовленні; перенесення сформованих у дітей вмінь правильно використовувати граматичні форми на письмове мовлення.

На першому етапі у учнів формувалось розуміння поняття про зв'язність тексту (на відміну від набору слів, словосполучень, речень тощо); вони навчалися будувати висловлювання без пропусків членів речення та зайвих повторів, складати невеличкі висловлювання (з 2-3 фраз), що поєднувались за допомогою лексичних повторів, особистих займенників, прислівників.

На другому етапі відбувалось закріплення найбільш продуктивних словотворчих моделей, а саме: відбувалось закріплення найбільш продуктивних словотворчих моделей (утворення зменшувально-ласкавих іменників із суфіксами: -к, -ик, -чик; утворення та диференціація зворотних на незворотних дієслів; утворення присвійних прикметників із суфіксом –ин-). Формування найбільш продуктивних та простих за семантикою форм: диференціація називного відмінку однини та множини іменників; відпрацювання безприменникових конструкцій іменників однини; узгодження іменника та дієслова дійсного часу третьої особи у числі.

Третій етап включав: 1. Засвоєння мовних засобів міжфразового зв'язку: засвоєння граматичних моделей словосполучень та речень; ознайомлення з граматичним и ознаками частин мови. 2. Робота над словотворенням менш продуктивних моделей: зменшувально-ласкаві іменники із суфіксами –оньк-, -еньк-; утворення іменників із суфіксом –ниць-; утворення іменників із суфіксами –інк-, -ін-; утворення та диференціація дієслів досконалого та недосконалого виду; присвійні прикметники із суфіксом –н- без чергування; відносні прикметники із суфіксами –н-, -ан-, –ян-. 3. Формування більш складних і менш продуктивних форм словозміни: розуміння та вживання применниково-відмінкових конструкцій з іменниками у непрямих відмінках; закріплення безприменникових форм іменників множини; диференціація дієслів 1, 2, 3 особи дійсного часу; узгодження іменників і дієслів минулого часу в особі, числі та роді; узгодження прикметника й іменника в називному відмінку однини і множини.

Крім того, діти оволодівали більш складними формами міжфразового зв'язку та закріплювали систему мовних засобів, що реалізують зв'язність мовлення; уточнювали значення та звучання непродуктивних словотворчих моделей: утворення назв тварин; присвійні прикметники із суфіксом –и- з чергуванням; відносні прикметники із суфіксом –ян-.

Відбувалось і закріплення більш складних за семантикою та зовнішнім оформленням менш продуктивних форм словозміни: навичок вживання применниково-відмінкових конструкцій з іменниками у непрямих відмінках; узгодження прикметників та іменників у непрямих відмінках; узгодження займенників з іменниками.

Оволодіння граматичною будовою мовлення, морфологічними і синтаксичними його елементами проводилось у практичному плані, без зайвого вживання граматичних термінів.

Диференціація кожної граматичної форми провадилась у такій послідовності: порівняння предметів, ознак, дій за малюнками, у реальній ситуації і виділення різниці між ними. Визначення загального граматичного значення ряду слів. Співвіднесення виділеного значення з флексією. Фонематичний аналіз виділеної флексії. Письмове визначення флексії. Закріплення зв'язку граматичного значення і флексії у словосполученнях. Закріплення форм словозміни в реченнях та зв'язному мовленні.

Таким чином, у ході корекційної роботи учні повинні були накопичити досвід у розрізненні і виділенні фонетичних, оптичних та морфологічних компонентів слова, оволодіти навичками правильного письма при різних видах змішаних дизграфій.

Порівняльний аналіз отриманих нами даних свідчить про те, що кількість помилок усіх видів знизилась, але у учнів ЕГ розповсюдженість різних видів помилок, а особливо акустичного характеру, зменшилась майже в 7 разів (у порівнянні з учнями КГ, у яких число помилок зменшилась лише в 2 рази). У порівнянні з даними, отриманими до експерименту, зменшилась кількість артикуляційно-акустичних помилок: в учнів ЕГ в 3,5 рази, а в учнів КГ тільки в 1,4 рази; оптичних – в 4 рази (у дизграфіків ЕГ) та майже в 2 рази (в КГ); аграматизмів у учнів із змішаною дизграфією в ЕГ стало втричі менше після спеціального навчання; а в учнів КГ їх кількість зменшилась лише в 1,4 рази.

Кількісний аналіз розповсюдження орфографічних помилок засвідчив про їх зменшення у логопатів ЕГ в 4 рази, а у учнів КГ – в 2 рази; синтаксично-пунктуаційні помилки стали зустрічатись у 6 разів менше у школярів ЕГ і у 1,6 разів в КГ.

Таким чином, на основі проведеного порівняльного аналізу можна відмітити позитивний вплив розробленої нами методики диференційованого підходу до усунення змішаних видів помилок на письмі у дітей із НЗМН

На підставі даних, отриманих нами у процесі проведення контрольного етапу дослідження, встановлено, що лише у процесі планомірної націлеспрямованої системи вправ, в основі яких лежить реалізація диференційованого підходу до усунення змішаних видів дизграфій, можливе значне поліпшення стану письма в учнів молодших класів, що страждають на НЗМН.

Список використаних джерел

1. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 224 с.
2. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб.: Знамя, 1997. – 300 с.
3. Пічугіна Т.В. Порушення письма у дітей з важкими мовленнєвими вадами //Дефектологія. – 1996. - № 3. – С. 22-24.
4. Лалаева Р.И. Нарушения речи и пути их коррекции у младших школьников. – СПб.: Союз, 1998. – 222 с.
5. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови у дітей. – К.: Знання, 1983. – 167 с.
6. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.

The increased number of children suffering from the mixed kinds of disgraphia calls for the elaboration of differential ways of the correction of such written speech disturbances. The above mentioned facts foresee the elaboration of different methods of speech correction work in dependence from the combination of disgraphical disturbances each speech problem child suffers from.

Keywords: written speech disturbances, disgraphia: acoustic-agrammatical, acoustic-optical, optic-agrammatical; speech correction, differential approach.

Отримано 14. 11.2012

УДК 159.922.76-056.34:316.772.2

*О.В. Мамічева,
О.М. Попова*

ЗНАЧЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ТА НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглянуто психологічні аспекти проблеми, коли порушення в психічному розвитку дитини утруднює засвоєння навичок спілкування. Більшість дітей із психофізичним недорозвиненням можуть навчитися говорити. У тих окремих випадках, коли це виявляється неможливим, їх учать невербальним засобам спілкування.

Ключові слова: діти з психофізичними порушеннями, вербальні засоби спілкування, невербальні засоби спілкування, процес спілкування, психічний розвиток дитини.

В статье рассмотрены психологические аспекты проблемы, когда нарушение в психическом развитии ребенка затрудняет усвоение навыков общения. Большинство детей с психофизическим недоразвитием могут научиться говорить. В тех отдельных случаях, когда это оказывается невозможным, их учат невербальным средствам общения.

Ключевые слова: дети с психофизическими нарушениями, вербальные средства общения, невербальные средства общения, процесс общения, психическое развитие ребенка.

Постановка проблеми. Кожна людина займає в суспільстві цілком певне місце і, отже, завжди знаходиться у відповідних стосунках з навколишніми людьми. Через процес спілкування у людини з'являється можливість зрозуміти себе і інших людей, оцінити їх почуття і дії, а це, у свою чергу, призводить до можливості реалізувати себе і свої можливості в житті і зайняти своє місце в суспільстві. Спілкування - поняття набагато ширше, ніж