

**Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т. Г. Шевченка**

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв

Кафедра мов і методики їх викладання

## **Кваліфікаційна робота**

освітнього ступеня: «магістр»

на тему:

**«ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ  
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»**

**Виконала:**

студентка VI курсу, 61 групи

Спеціальності 013 «Початкова освіта»

Шкарлат Любов Миколаївна

**Науковий керівник:**

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри мов і методики їх

викладання

Мірошник Ірина Василівна

Чернігів – 2021

Роботу подано до розгляду «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2021 року.

Студентка \_\_\_\_\_ Любов ШКАРЛАТ

Науковий керівник \_\_\_\_\_ Ірина МІРОШНИК

Кваліфікаційна робота розглянута на засіданні кафедри *дошкільної та початкової освіти*

протокол № \_\_\_\_\_ від «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2021 р.

Студентка допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Зав. кафедри \_\_\_\_\_ Ірина ТУРЧИНА

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ....	10
1.1. Генезис основних понять дослідження.....	10
1.2. Особливості мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями.....	15
1.3. Психолого-педагогічні чинники формування й корекції комунікативних умінь у дітей з аутизмом.....	25
Висновки до розділу 1.....	34
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	36
2.1. Послідовність корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом.....	36
2.2. Види роботи з корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей-аутистів.....	41
Висновки до розділу 2.....	56
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ .....	59
3.1. Зміст та організація дослідно-експериментальної роботи.....	59
3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	74
3.3. Методичні рекомендації щодо формування комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти.....	84
Висновки до розділу 3.....	89
ВИСНОВКИ.....	91
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	96
ДОДАТКИ.....	104

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

**ДІП** – діти з інтелектуальними порушеннями

**КУ** – комунікативні уміння

**ІО** – інклюзивна освіта

**ІОП** – інклюзивний освітній простір

**ООП** – особливі освітні потреби

**ДІП** – діти з інтелектуальними порушеннями

**МД** – мовленнєва діяльність

**КМР** – комунікативно-мовленнєвий розвиток

**ЕГ** – експериментальна група

**КТ** – контрольна група

## ВСТУП

На сьогодні надзвичайно важливим є забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей, особливо тих, хто потребує спеціальних умов виховання, корекційного навчання та розвитку особистості, соціальної інтеграції в реальне життя.

Саме інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку аутичної дитини, розуміння її проблем із боку оточення. Його допомога стимулюватиме формування довіри аутистів до інших людей, налагодження продуктивного спілкування в соціумі.

Аутизм є спектральним розладом, нижня межа якого – класичний аутизм з важкими порушеннями, а верхня – високофункційний аутизм та синдром Аспергера. Аутизм займає особливу позицію серед дитячих патологій у зв'язку з важкістю, тривалістю психологічних процесів. Прояви мовленнєвих порушень при аутизмі різноманітні за характером, динамікою і в більшості випадків відображають специфіку аутизму, а саме: несформованість комунікативної поведінки. Незалежно від строку появи мовлення та рівня його розвитку, дитина з аутизмом не використовує мовлення як засіб спілкування.

Т. Пітерс, К. Лебединська, С. Морозов, О. Нікольська вважають, що серед розладів психологічного розвитку у дітей з аутизмом найпоширенішими є порушення у сферах соціального розвитку, розвитку мовлення, здатності спілкуватися, і, як наслідок, стереотипна, обмежена поведінка. Зважаючи на це, ми пропонуємо досліджувати комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей з розладами аутичного спектру, а саме – особливості їхнього діалогічного мовлення.

У вітчизняній корекційній психопедагогіці проблема розвитку дітей з розладами спектру аутизму досліджується активно. Коло наукових інтересів Я. Багрій, О. Богдашиної охоплює сутність аутизму; К. Островської – проблеми психологічної допомоги дітям з аутизмом; Т.Скрипник розробила комплексну програму розвитку дітей з аутизмом; В. Тарасун створила

концепції розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутизмом; Г. Хворова визначила, як надавати психолого-педагогічну допомогу дітям з розладами спектру аутизму; Д. Шульженко досліджує психологічну корекцію аутистичних порушень та формування готовності дітей з розладами аутичного спектру до навчання у школі. Водночас, проблема формування комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти досліджена лише частково, що і зумовило актуальність вибору теми нашого дослідження: «Формування комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти».

Комунікативні порушення у дітей з аутизмом викликані комплексними чинниками: ідеться про вади первинних структурних порушень чи нерівномірності розвитку передумов спілкування і вторинну втрату регулятивного впливу спілкування на мислення та поведінку.

Розглядаючи комунікацію як процес та діяльність, ми спираємося на визначення А. Соколова [46], що комунікаційна діяльність є рух смислів у соціальному просторі. Елементарна схема комунікації відповідає комунікаційній дії, яку визначаємо як закінчену операцію смислової взаємодії, що відбувається без зміни учасників комунікації. Суб'єкти, які вступили в комунікацію, мають мету, яка містить такі складники: реципієнт бажає отримати від комуніканта деякі привабливі для нього смисли; комунікант бажає повідомити реципієнту окремі смисли, які впливають на поведінку останнього; комунікант і реципієнт зацікавлені у взаємодії з метою обміну смислами [4]. Відповідно можливі три форми комунікаційної дії.

Наслідування – одна з найдавніших форм передачі смислів, відтворення реципієнтом рухів, дій, поведінки комуніканта. Наслідування може бути довільним та мимовільним (несвідомим). Мимовільне наслідування – це основний метод первинної соціалізації дітей дошкільного віку. Не слід думати, що наслідування не відповідає елементарній схемі

комунікаційної дії, бо відсутнє явне смислове повідомлення, адресоване реципієнту [4, с. 28].

У дітей з аутизмом наслідування як комунікаційна дія та основа формування соціального досвіду спонтанно майже не розвивається. У важких випадках дитина ніколи або майже ніколи не імітує звуки, слова, рухи, навіть під час інтенсивного спонування з боку дорослих. Інколи діти з аутизмом імітують просту поведінку за обов'язковою активною участю дорослого.

Діалог – це форма комунікаційної взаємодії, засвоєна людьми у процесі антропогенеза під час формування мови та мовлення. Учасники діалогу ставляться один до одного як до рівноправних суб'єктів, які володіють смислами. Між ними складаються суб'єкт-суб'єктні відносини, а взаємодія їх носить творчий характер, коли досягається соціально-психологічна спільність партнерів, що позначається словом «Ми» [3, с. 3]. Діалогова комунікація – це послідовність висловлювань учасників, які змінюють один одного в ролі комуніканта та реципієнта.

Діалог є ускладненою формою комунікаційної взаємодії і найважчою для дітей з аутизмом. У таких дітей спостерігаємо порушення всіх основних груп умінь, які забезпечують реалізацію діалогічного спілкування: власне комунікативно-мовленнєвих умінь: ініціація спілкування, підтримання та завершення спілкування, доведення власної точки зору, логічні висловлювання, використання інтонацій діалогу; умінь спілкуватися в парі, підгрупі, колективі; умінь мовленнєвого етикету (звертання, знайомство, привітання, привертання уваги, прохання, погодження, відмова, вибачення, співчуття, подяка, прощання); невербальних умінь (доцільне використання міміки, жестів, пантоміміки); умінь спілкуватися з метою планування спільних дій, досягнення результатів та їх обговорення [20, с. 343]. Діалог – комунікаційна система, яка підлягає управлінню.

Управління – така комунікаційна дія, коли комунікант розглядає реципієнта як засіб досягнення власної мети, як об'єкт управління. У цьому випадку між комунікантом та реципієнтом встановлюються суб'єкт-об'єктні

відносини. Управління відрізняється від діалогу тим, що суб'єкт має право монологу, а реципієнт не може дискутувати з комунікантом, він здатен тільки повідомляти про свою реакцію каналами зворотного зв'язку.

Усі складники забезпечують формування комунікативних умінь у дітей-аутистів. Комунікативна діяльність аутичних дітей – надзвичайно складний корекційний етап, у процесі якого формуються необхідні для їх особистісного розвитку інформативно-пізнавальні, комунікативно-регуляторні, комунікативно-афективні передумови для порозуміння з оточуючими.

**Об'єкт дослідження** – процес формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти.

**Предмет дослідження** – дидактичні умови формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти.

**Мета дослідження** – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов, які забезпечують оптимальний характер формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання дослідження**:

- з'ясувати психолого-педагогічні чинники та особливості мовленнєвої діяльності дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти;
- визначити критерії, показники, рівні формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти;
- експериментально перевірити ефективність корекції комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти;
- розробити методичні рекомендації формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом.

Для досягнення мети, розв'язання окреслених завдань, використано загальнонаукові **методи теоретичного рівня**: аналіз, систематизація, порівняння й узагальнення наукових даних у галузі медицини, логопедії,



психокорекційної педагогіки, загальної та спеціальної психології, психолінгвістики та нейропсихології з проблеми наукового пошуку з метою визначення стану розробленості та перспективних напрямів її вирішення; *емпіричні методи*: анкетування, тестування, просте та комплексне спостереження, індивідуальні й групові бесіди, вивчення практичної діяльності учнів, психолого-педагогічне тестування; педагогічний експеримент з метою перевірки ефективності педагогічних умов формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їхня інтерпретація); *математичні* (кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту).

**Експериментальною базою дослідження** стала Прилуцька школа №14. Для проведення педагогічного експерименту було залучено 7 учнів 2–3 класів з аутистичними розладами, які навчаються в інклюзивних класах.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає в тому, що матеріалами дослідження можуть скористатися викладачі педагогічних закладів вищої освіти у процесі викладання методики навчання української мови в початковій школі, для навчання української мови в спеціальних закладах загальної середньої освіти, у створенні допоміжних дидактичних матеріалів, методичних посібників для вчителів і студентів, у фаховій і післядипломній освіті вчителів початкових класів, дефектологів та інших фахівців, які проводять роботу з організації мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

Одержані результати мають суттєве значення для забезпечення послідовності, наступності й перспективності між молодшим та середнім шкільним віком щодо мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Апробація та впровадження результатів дослідження** здійснювалися шляхом експериментально-дослідного навчання з наступною перевіркою його ефективності. Результати дослідження доповідалися й обговорювалися

на засіданнях кафедри мов і методики їх викладання освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, методичного об'єднання вчителів початкових класів Прилуцької спеціалізованої школи № 14 .

Основні положення, висновки й результати дослідження висвітлювалися на студентських та всеукраїнських наукових конференціях: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні стратегії формування українськомовної особистості» (м. Чернігів, 18–19 лютого 2021 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Здобутки, реалії та перспективи освіти в сучасному світі» (м. Дніпро, 28 червня 2021 р.).

**Структура магістерської роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, додатків і списку використаних джерел. Повний обсяг роботи 111 сторінок, із них 96 основного тексту і 3 додатки (на 7 сторінках). Список використаних джерел нараховує 71 найменування.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

## 1.1. Генезис основних понять дослідження

На сьогодні активізувалася проблема розвитку якісної освіти дітей з ООП. На сучасному етапі головним напрямом у навчанні та вихованні дітей з вадами психофізичного розвитку є інклюзивна освіта. Модель інклюзивної школи передбачає створення для дітей з ООП безбар'єрного середовища навчання, пристосування освітнього середовища до їхніх потреб та надання необхідної підтримки в процесі спільного навчання зі здоровими

За українськими словниковими джерелами інклюзія представляється як: 1) процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед, тих, що мають труднощі у фізичному розвитку (за словником української мови) [43, с. 678]; 2) процес збільшення участі громадян у суспільному житті, зокрема громадян з обмеженими можливостями. Інклюзія як процес передбачає реальне включення осіб з інвалідністю в активне суспільне життя [1]; 3) процес реального включення всіх громадян, які мають труднощі у психофізичному розвитку, в активне суспільне життя (за дефектологічним словником за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова) [10, с. 365].

У нормативно-правових документах ЮНЕСКО інклюзія представляється як динамічний процес, який полягає у позитивному ставленні до всіх дітей в освітньому середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини як можливостей для її розвитку, а не як проблеми. Тому, на думку вчених, рух у напрямку інклюзії – це не лише організаційні терміни, а освітня філософія [13].

У нормативно-правових документах МОН зазначено, що інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його

учасників (стаття 1, пункт 12 Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року) [32]. Згідно з Концепцією розвитку інклюзивної освіти, «інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісноорієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» (Наказ МОН від 01.10.2010 25 № 912).

Метою ІН є покращення навчального середовища, у якому вчитель і учні відкриті до різноманіття, де гарантується забезпечення потреб учнів і повага до їх здібностей та можливостей бути успішними [6, с. 23–27].

Позитивно оцінюючи кожне з визначень поняття «інклюзія» (С. Миронова Г. Давиденко Н. Грозна) вважаємо, що інклюзія – це освітня політика держави та філософія суспільства щодо соціалізації людей з особливими освітніми потребами, процес включення всіх громадян з особливостями психофізичного розвитку в освітній простір та активне суспільне життя, прийняття індивідуальних особливостей кожної особистості, безбар'єрна якісна освіта та суспільна комунікація [7].

Аналіз робіт А. Колупаєвої дав можливість позитивно оцінити визначає інклюзивної освіти як складний, багатогранний процес розвитку загальної освіти, що передбачає її доступність для осіб із різним рівнем психофізичного розвитку, потребує наукових, методологічних та адміністративних ресурсів [11, с. 24].

Інклюзивна освіта – процес забезпечення однакових прав на одержання освітніх послуг дітьми із різними рівнями психофізичного розвитку за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. Це передбачає створення сприятливих соціально-педагогічних умов для їхнього подальшого розвитку.

Інклюзивна освіта в Україні ґрунтується на принципах, затверджених у Конвенції ООН «Про права інвалідів»: недискримінація осіб з інвалідністю; повне й ефективне залучення їх у суспільство; повага до особливостей та

здібностей інвалідів; прийняття їх як компонента людського різноманіття та частини людства; рівність можливостей; повага до права зберігати свою індивідуальність [13].

А. Колупаєва, Н. Софій, Л. Даниленко виділяють чотири складники інклюзії: процес, постійний пошук ефективних способів співіснування особистостей з особливими освітніми потребами та однолітками; спрямоване на виявлення й усунення бар'єрів спілкування; створення умов для присутності, участі та досягнень усіх учнів («присутність» означає місце навчання дітей і те, наскільки регулярно вони його відвідують); постійний розвиток, формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення [12, с. 23].

Берегова М. І. виділяє термінолексему «освітній інклюзивний простір», яку визначає як оптимальне середовище для дитини з особливостями психофізичного розвитку [6].

Для розуміння особливостей навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, що розгортається в інклюзивному освітньому просторі, важливо враховувати загальні характеристики такого простору. Вчені (І. Сімаєва, В. Хитрюк та ін.) виділяють організованість, протяжність у часі і просторі, змістовність та структурованість (взаємозв'язок і взаємозалежність елементів) [37, с. 31–39].

Отже, *інклюзивний освітній простір* визначено вченими (К. Молленхауер, Т. Томас, Е. Гофман, І. Сімаєва, В. Хитрюк) як систему структурних компонентів (середовищ), у якій у досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку, тобто інклюзивний освітній простір відрізняється динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти, характеризується суб'єктивним сприйняттям і є результатом конструктивної соціально-педагогічної роботи [37, с. 31–39].

В. Синьов, А. Шевцов підкреслюють, що побудова інклюзивного освітнього простору ґрунтується на таких засадах: 1) надання рівного доступу до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; 2) визнання здатності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; 3) забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти; 4) залучення батьків до освітнього процесу, як рівноправних партнерів та перших учителів дітей; 5) розробка навчальних програм на основі особистісно орієнтованого та індивідуального підходів, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя; 6) незаперечення того факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; 7) використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання; 8) реалізація командного підходу в навчанні й вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів [39, с. 11].

Ми вважаємо, що освітній інклюзивний простір – це корекційно-розвивальне середовище загальноосвітнього закладу, у якому відбувається освітньо-виховна інтерактивна взаємодія всіх учасників освітнього та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного навчання. Особливостями інклюзивного освітнього простору є доступність для всіх категорій дітей; варіативність (змістовна, часова, структурноорганізаційна, методологічна); соціальна спрямованість навчально-виховного процесу; індивідуалізація навчання; толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі до дітей аутистів, в умовах інклюзивної освіти.

Розглянемо термінологію, дотичну до теми нашого дослідження. Психологи і педагоги (С. Руденко, С. Кожушко, Є. Миронюк, С. Харченко, О. Василевська, Н. Каменська, І. Стрілецька, Н. Руда) доводять: аутизм – це порушення розвитку, а не хвороба, тому що аутизм є від народження і не

виліковується. Аутизм (грец. *autos* – «сам»; аутизм – «занурення в себе») – розлад розвитку нервової системи, що характеризується порушенням соціальної взаємодії, вербальної й невербальної комунікації, і повторюваною поведінкою, існують складнощі у взаємодії із зовнішнім світом, з цього приводу виникають порушення в соціалізації [49]. Це порушення пов'язане з аномальним розвитком головного мозку, яке обумовлене вродженими факторами (генетичні, епігенетичні) та факторами середовища. Незважаючи на це, дисфункції ділянок головного мозку та нервових сполучень між ними можуть нівелюватися завдяки компенсаторній активності мозку. Однак, компенсація не завжди відбувається в напрямку, який відповідає критеріям нормального розвитку [41], який може бути забезпечений за умови створення спільного освітнього простору.

Навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку у звичайних школах допомагає їм адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, інтегруватися у загальний соціум, позбутися комплексів, почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів. Процеси включення дітей з особливими освітніми потребами до звичайних шкіл сприяють формуванню у них таких важливих для життєдіяльності комунікативних умінь, як вміння виходити із конфліктних ситуацій та уникати їх, спілкуватися, знаходити спільну мову з іншими, працювати у команді, нести відповідальність не тільки за себе, а й за інших. Спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами сприяє формуванню позитивного ставлення до своїх ровесників, прояву адекватно і соціальної поведінки. Успішність інклюзивного навчання дітей залежить не тільки від характеру психофізичного розвитку, ефективності навчальних програм і технологій, які враховують ці порушення, а й від системи соціальних стосунків, яка склалася у класі. Аналіз сучасної психолого-педагогічної, спеціальної літератури дозволяє окреслити умови забезпечення ефективного інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: раннє виявлення і корекція порушень розвитку; тісна співпраця з батьками, надання

їм спеціальних дефектологічних знань, педагогічної, психотерапевтичної і консультативної допомоги; створення спеціальних умов у класі та школі; підготовка учнів з типовим розвитком до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Для реалізації цих умов важливо розуміти особливості мовленнєвої таких дітей.

## **1.2. Особливості мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями**

Комплексний підхід до аналізу проблеми мовно-мовленнєвих процесів на сьогодні враховує складність зв'язків між двома словесними структурами: взаємообумовленістю та діалектичним поєднанням мови й мовлення, з одного боку, та їхніми різними змістовими характеристиками та внутрішнім наповненням, – з іншого. На думку науковців, «мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований процес, опосередкований мовленнєвою системою» [20, с. 343] та обумовлений ситуацією, процес прийняття й передачі повідомлень.

О. О. Леонтьєв вважає, що «мовленнєва діяльність – це специфічне вживання мови для спілкування» [18, с. 287], визначаючи мовленнєву діяльність як абстракцію та зауважує, що науковому аналізу підлягають тільки «форми окремих мовленнєвих дій» [18, с. 287].

Л. Щерба зазначає, що мовленнєва діяльність обумовлена «складним мовленнєвим механізмом людини, або психофізіологічною мовленнєвою організацією індивіда. Ця мовленнєва організація не дорівнює сумі мовленнєвого досвіду (говоріння та розуміння), а є його своєрідною переробкою» [66]. Науковець вважає, що її зміст розкрито через процеси говоріння та слухання-розуміння, що опосередковують перехід від системи мови до мовленнєвих текстів [66].

В. Беянін вважає, що мовленнєва діяльність є соціальним продуктом і слугує індивідуальним проявом мовної системи (яка виникає з мовного матеріалу). Індивідуальна мовна система пов'язана з мовленнєвою системою



(психофізіологічна мовленнєва організація). Тому уявлення окремих індивідуумів про мовну систему відображають зміст особистісного мовленнєвого досвіду. Науковець окреслив «важливе з психологічної точки зору розмежування механізму (мовленнєвої організації людини)» [5, с. 8] та процесу (мовленнєвої діяльності), а також процесу (мовленнєвої діяльності) та продукту (мовленнєвого матеріалу) [5, с. 8].

Мовленнєва діяльність має психофізіологічну природу. Це робота людського організму й насамперед мозку, спрямована на застосування мови з метою комунікації. Мовлення ж є продуктом цієї діяльності. Достатній рівень розвитку мовлення дитини забезпечує не тільки її спілкування з людьми, а є основою її повноцінного психічного розвитку» [2, с. 3].

Грунтовні дослідження складників мовленнєвої діяльності Т. Скрипник дали можливість з'ясувати, що робота щодо запобігання й корекції порушень, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю, має кілька аспектів. Провідним є психолінгвістичний підхід, який спрямований на формування фонетичного, фонематичного, лексико-граматичного компонентів мовлення (Р. Левіна); розвиток імпресивного мовлення (Л. Єфіменкова) [42].

Є. Соботович, досліджуючи граматичну будову мовлення, опрацювала основні ланки мовленнєвої діяльності в дітей: системи мовних значень, гностико-практичну організацію мовних знаків та оперування цими структурами в процесах породження й розуміння мови-мовлення, різні психологічні механізми мовленнєвих порушень [42, с. 23].

Інший напрям – нейро-психолінгвістичний підхід, якого дотримується В. Тарасун. Авторка визначила шляхи превентивно-корекційного навчання, яке ґрунтується на базальних мозкових утвореннях – симультанному та сукцесивному синтезі. Проникнення в сутність проблематики відбувається на чинниковому рівні. Оскільки відомо, що сукцесивний синтез (стосовно мовленнєвої діяльності) є мотиваційною основою мовленнєвого акту (Л. Лурія, Л. Цветкова), а також підґрунтям програми послідовної діяльності, комбінуванням елементів у послідовний комплекс: складання внутрішньо-

мовленнєвої схеми висловлювання, граматичного структурування речення. Симультанна синтетична структура відповідає за такі частини механізму породження мовлення, як вибір артикулеми та слова, знаходження повної форми слова, слуховий контроль, а також (на рівні розуміння тексту) за сприймання й розуміння лексико-граматичної системи мовлення. Розвиток окремої синтетичної структури мозку забезпечує формування здатності до інваріантних дій та операцій, спільних для різних видів діяльності [42, с. 23–24].

На сьогодні проблемі вивчення порушень мовлення присвячені дослідження провідних науковців, зокрема, В. Галущенко, Н. Голуб, Л. Журавльова, О. Качуровська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Н. Лопатинська, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, А. Савицький, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін.

Спираючись на наукові студії Н. Голуб, І. Марченко, Н. Пахомової, ми виділяємо *етапи формування комунікативних умінь*:

1. Розвиток довербальної комунікації. На цьому етапі пропонується розвивати передумови становлення спільної діяльності дитини з дорослим; стимулювати немовленнєві прояви дитини, які виступають спробами встановлення контакту; установлення зорового контакту.

2. Підтримка й заохочення для використання запитань, зстосування простих словосполучення; формування здатності до розуміння ситуації взаємодії.

4. Розуміння мовлення на рівні структури речення, формування здатності використовувати речення з метою отримання відповіді на запитання та вираження своїх потреб; розвиток здатності до розрізнення інтонації мовця.

5. На рівні зв'язного мовлення розвиток здатності об'єднувати речення у тексти, формування навички спілкування за правилами соціальної взаємодії.

Отже, розвиток комунікативної діяльності є основою для взаємозв'язку з іншими людьми.

У межах нашого наукового дослідження ми визначаємо науково-теоретичні засади порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю.

Значна кількість досліджень у галузі спеціальної освіти визначає переважно специфіку порушень різних сторін розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями (ДІП) – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості, акцентує увагу на труднощах формування мовленнєвих умінь і навичок. Однак, комплексні дослідження мовленнєвої діяльності цієї категорії, аналогічно до дітей із ДЦП, як зазначає В. Тищенко, «з урахуванням психолінгвістичних механізмів порушень, стану сформованості різних форм, видів і компонентів мовленнєвої діяльності, взаємозв'язку та взаємообумовленостей порушень мовлення з порушеннями когнітивної сфери досить нечисленні» [54, с. 204].

Порушення мовленнєвої діяльності у ДІП визначено складністю патогенезу та симптоматики [38], оскільки можуть бути зумовлені як загальним психічним недорозвитком, так і іншими чинниками: зниженням слуху, порушеннями будови артикуляційного апарату та/або мовленнєвої моторики тощо.

На думку Г. Дульнєва, І. Єременка, Л. Занкова, Д. Ісаєва, В. Петрової, С. Рубінштейна, Н. Стадненко, В. Синьова, Г. Сухарєвої, Т. Ульянової, О. Хохліної та ін., мовлення відіграє провідну роль у психічному розвитку учнів із інтелектуальними порушеннями, у розвитку їхнього мислення та психічної діяльності в цілому. Реалізація мовлення для пізнавальної діяльності перебудовує психічні процеси, мисленнєві операції, які розвиваються й удосконалюються в процесі оволодіння мовленням.

ДІП притаманні стійкі ознаки недорозвитку вербальних можливостей, зокрема, А. Аксьонова обґрунтовує виявлення рівнів розвитку мовленнєвої діяльності ДІП, Л. Баряєва аналізує ступінь залежності дефіциту

мовленнєвих навичок і мовних здібностей від загальної когнітивної зрілості дитини, В. Воронко визначає вадатність до породження висловлювання відповідно до мовних норм, комунікативних цілей і завдань, з урахуванням конкретної комунікативної ситуації, С. Геращенко, М. Гнезділов аналізують динамічні процеси та явища досліджуваного феномена, всебічність отримання інформації щодо процесу розвитку й формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі або дизонтогенезі, І. Дмитрієва, у дослідженні В. Ліпакова представлено особливості раннього психомоторного розвитку дитини, особливостям і термінам розвитку мовлення. Вивчення джерельної бази дало можливість констатувати, що мовленнєвий розвиток таких дітей передбачає всебічний розвиток мовлення: збагачення й активізацію словника (як активного, так і пасивного), удосконалення граматичного ладу, розвиток морфологічного та синтаксичного складника і, як результат, – формування комунікативних умінь і навичок у різних формах мовлення: як усного, так і писемного.

Розвиток мовлення ДІП молодшого шкільного віку характеризується порушенням глибинного та поверхневого синтаксування (О. Гордієнко, І. Дмитрієва, Г. Каше, І. Корнєв, М. Савченко, Є. Соботович, Р. Лалаєва, В. Тищенко та ін.).

Найбільшу увагу науковців привертала порушення, що проявляються в зовнішніх (поверхневих) пластах: це порушення звуковимови, окремі недоліки словника чи аграматизми (А. Єгорова, В. Ліпакова, Д. Орлова, М. Савченко, В. Тищенко Р. Юрова та ін.) [8, с. 22].

З огляду на тісний взаємозв'язок мови й мислення, самостійність мовленнєвої функції, дослідження особливостей формування мовленнєвої діяльності та виявлення специфічних відхилень у її розвитку, що відбивають характер основного порушення, можуть надати додаткові відомості щодо диференціальної діагностики психічного розвитку дитини [15].

Найбільш значущим аспектом вивчення мовленнєвих порушень є системно-структурний підхід, який ураховує передусім «співвідношення

порушень різних рівнів мовленнєвої системи, взаємозв'язок та обумовленість первинних» і вторинних відхилень у розвитку дитини та в структурі її порушення [9, с. 28].

Для дослідження мовлення в дітей-аутистів важливо передусім урахувати рівні процесу породження мовленнєвого висловлювання (мотиваційного, смислового, мовного, сенсомоторного) та поєднання цих рівнів у структурі мовленнєвого порушення [9].

Тотожна симптоматика мовленнєвих проблем в дітей з аутизмом може бути зумовлена порушеннями різних рівнів породження мовленнєвого висловлювання. Одночасно, порушення одного з цих рівнів може вторинно порушувати функціонування інших рівнів і зумовлювати цілу групу різноманітних симптомів [9].

Насамперед, аналізуючи порушення мовлення в дітей-аутистів необхідно зазначити, що за визначенням поняття «загальний недорозвиток мовлення – це різноманітні складні мовленнєві розлади, при яких порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи: звукової сторони (фонетики) та змістової сторони (лексики та граматики) за умови збереження слухової функції та інтелекту» [21, с. 365]. У контексті роботи ми поділяємо точку зору Р. Лалаєвої, В. Ліпакової про те, що ґрунтуючись на концепції Р. Левіної, ураховуючи положення про первинні та вторинні порушення, про загальні та специфічні закономірності аномального розвитку [19, с. 99].

Як наслідок, у дітей-аутистів несформовані більшість операцій і рівнів породження мовленнєвого висловлювання (мотиваційний, смисловий, мовний, сенсомоторний), при цьому найбільше страждають високоорганізовані складні рівні (смисловий і мовний), які вимагають у процесі функціонування мовлення вищого ступеня сформованості операцій аналізу, синтезу, абстрагування й узагальнення [19].

Також, визначаючи порушення пізнавальної та мовленнєвої діяльності дітей-аутистів, дослідники традиційно розглядають їх переважно як взаємообумовлені, не заглиблюючись у визначення взаємозв'язків і

взаємовпливів між ними, корекція мовленнєвої діяльності у відриві від когнітивної сфери дитини є малорезультативною [19].

Структура порушення мовленнєвої діяльності в дітей-аутистів є складним і неоднорідним процесом. Це обумовлено тим, що ці порушення спричиняє цілий комплекс біологічних і соціальних чинників, що впливають на формування різних рівнів функціональної системи [11].

Оскільки прояви й механізми мовленнєвих відхилень є надзвичайно складними за своєю структурою й у кожному окремому випадку вони становлять комплекс різноманітних мовленнєвих порушень, у корекційно-розвивальній роботі варто враховувати як актуальні, так і потенційні інтелектуальні та, відповідно, мовленнєві можливості дитини (зони актуального й найближчого розвитку, за Л. Виготським). Тому під час аналізу розвитку мовлення таких дітей необхідно звертати увагу не тільки на загальні, але й специфічні закономірності проявів, а також структуру мовленнєвого порушення [11].

В. Ліпакова зазначає, що засвоєння словника та граматичної будови мовлення «найбільш щільно пов'язане з динамікою розвитку інтелектуальних операцій дитини, з одного боку, а з іншого – найбільш повно відбиває особливості оволодіння нею мовленнєвою діяльністю в цілому» [19, с. 99–100].

Окреслені проблеми визначення порушень мовлення дітей-аутистів створюють своєрідний гальмівний ефект на прикладний аспект корекційно-розвивальної роботи. Намагання вчителів-практиків використовувати традиційні методики, що застосовуються в роботі при фонетико-фонематичному чи загальному недорозвитку мовлення, «досить часто є малоефективними, оскільки не досягають головної мети – корекції порушених механізмів, які спричиняють порушення мовлення» [8, с. 24], формування певного рівня мовленнєвої діяльності. Не враховують інколи й те, що при різних ступенях розумової відсталості причини порушень мовлення можуть вирізнятися, а отже шляхи для корекції мовленнєвої

діяльності мають бути диференційованими та визначатися не лише станом усного мовлення, але й аналізом сформованості всіх складників мовленнєвої діяльності дитини.

Порушення операцій та рівнів породження мовленнєвого висловлювання (смісловий, мовний, сенсомоторний) зумовлено інтелектуальними змінами, найбільш недорозвиненими є високоорганізовані, складні рівні (смісловий, мовний), які вимагають високого рівня сформованості розумових операцій мислення (Р. Лалаєва, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Хохліна та ін.).

Сучасний етап наукових досліджень дітей з аутизмом у вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці логопедагогіки (І.Алієва, Л.Баряєва, З.Будаєва, В. Воронкова, С. Геращенко, І. Дмитрієва, Л. Дмитрієва, А.Єгорова, С. Ільїна, О.Хохліна, Д.Шульженко та ін.), психокорекційної педагогіки (Н.Баль, Н.Демченко, Г.Кузнєцова, В. Ліпакова, Г.Піонтківська, І.Позднякова, В.Тищенко) характеризується домінуванням психолого-педагогічного напрямку, у якому переважають пошуки технологій корекції та розвитку мовлення.

Особливої уваги потребують порушення мовлення в молодшому шкільному віці (період від 6–7 до 10–11 років) і, відповідно, напрями, методи, прийоми й засоби його формування та/або корекції, оскільки саме ця категорія дітей має потенціал розвитку, як пізнавальної, так і мовленнєвої діяльності.

Саме в молодшому шкільному віці є можливість охопити весь контингент дітей-аутистів, оскільки серед цих дітей зустрічаються діти, які не відвідували спеціальні заклади дошкільної освіти, і ці випадки не є поодинокими; є діти, які за вибором батьків відвідували заклади дошкільної освіти (ясла-садки), де в силу тих чи інших причин до них не використовувалися спеціальні прийоми корекційно-розвивальної роботи, які б ураховували структуру, зумовленість порушень мовлення.

Ураховуючи те, що синзетивним періодом розвитку мовлення є молодший шкільний вік, на нашу думку, потрібно враховувати те, що інертність психічних процесів потребує здійснення цілеспрямованих педагогічних впливів з метою формування та/або корекції мовленнєвої діяльності.

Контент-аналіз розвитку вітчизняної логопедагогіки (Є. Соботович, І. Алієва, Н. Кравець, С. Соботович, В. Тищенко), а також низки досліджень зарубіжних науковців (Н. Баль, Л. Баряєва, З. Будаєва, А. Єгорова, В. Ковальчук, В. Коркіна, І. Корнєва, В. Ліпакова, І. Позднякова, О. Попова, О. Ремізова, Л. Смирнова та ін.), присвячених вивченню обраної категорії дітей, які висвітлюють поодинокі методики виправлення порушень, та психокорекційної педагогіки (С. Геращенко, Є. Кузьмінська) дав можливість з'ясувати, що існує незначна кількість досліджень, що розкривають сучасне уявлення про характер порушень мовлення.

Зважаючи на неоднорідність порушень мовлення в дітей-аутистів, ми пропонуємо комплексний підхід до їх аналізу, в основу якого були покладені дослідження Е. Данілавічюте, Є. Соботович, В. Тищенко [55, с. 203–207].

Трактування і визначення специфіки порушень мовлення в дітей-аутистів містить такі напрями. Перший – аналіз характеру та глибини мовленнєвого порушення, де «стан пізнавальної діяльності виявляє суттєвий вплив на формування мовлення дитини. З позиції психолінгвістики в дітей із когнітивними порушеннями якісно змінюється процес формування так званого інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності» [54, с. 205], тобто тих дій і «операцій з мовними знаками, формування яких визначається рівнем розвитку когнітивної сфери. Порушення мовленнєвого компонента призводять до системного порушення загально-функціональних механізмів мовлення, що забезпечують формування лінгвістичного» [54, с. 205] й комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, а отже проявляються як у процесі засвоєння мови, так і під час застосування засвоєних мовленнєвих знань у комунікативних актах.



Важливість цього напрямку дослідження пов'язана з тим, що, визначивши рівень інтелектуального розвитку дитини, фахівець отримує необхідну інформацію щодо рівня актуального й найближчого її розвитку, а отже, може визначити складність використання мовного матеріалу на наступних етапах дослідження.

Другий напрям – аналіз порушень мовленнєвої діяльності в дітей-аутистів. Зважаючи на ієрархічність процесів формування, розуміння мовлення та основні складники мовленнєвої системи й завдання, які вони вирішують, базовою моделлю багатовимірного вивчення мовленнєвої діяльності ми обрали сучасну функційну систему мови та мовлення, запропоновану О. Корневим [16]. Цей напрям роботи є своєрідним підґрунтям для правильного визначення порушень мовлення дитини за трьома підсистемами: семіотичною, програмувальною та інтерпретувальною для мовленнєвих актів та регулювальною. Однак, стан когнітивної сфери лише опосередковано вказує на можливі причини порушень у середині цих підсистем. Для точного їх визначення необхідно вивчити стан сформованості в дитини психолінгвістичних механізмів мовлення.

Як зазначає В. Тищенко, «у психолінгвістиці виділяють дві групи таких механізмів – специфічні мовленнєві та загальнофункціональні. Перша група механізмів тісно пов'язана з функціями мовних зон кори головного мозку, мозочка та підкіркових утворень. Вони забезпечують сенсорний і руховий компоненти сприймання й породження мовлення» [54, с. 205].

Науковець обґрунтовує положення про те, що «загальнофункціональні механізми мовлення більшою мірою пов'язані зі станом пізнавальної діяльності дитини» [54, с. 205], які вимагають ретельної та диференційованої діагностики.

Поділяючи думку науковця, другим показником у ході аналізу порушень мовлення є актуальним: «Визначення стану сформованості компонентів мовленнєвої діяльності (лінгвістичного та комунікативного)» [54, с. 205].

З метою виявлення глибини й характеру мовленнєвого порушення обов'язковою та необхідною умовою є визначення стану сформованості лінгвістичного й «комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності. При цьому слід урахувати не лише зовнішні характеристики мовлення, але й мовні знання, уміння й навички, що зумовлюють породження та розуміння висловів: фонемні образи звуків, фонематичні уявлення, семантику мовних знаків, граматичні парадигми, продукативні моделі словозміни та словотвору, синтаксичні конструкції; трансформаційні, контрольні, прогностичні, аналітико-синтаксичні вміння й навички тощо» [54, с. 205].

Картина порушень мовлення у дітей-аутистів буде неповною, якщо не провести вивчення стану сформованості операційного рівня мовленнєвої діяльності, тобто тих вербальних дій і знакових операцій, що зумовлюють засвоєння та породження мовлення в різних його видах і на різних рівнях. Для цього необхідно чітко співвідносити дані, отримані на всіх попередніх етапах, з результатами стану сформованості зазначених дій та операцій, ураховуючи психолого-педагогічні чинники формування й корекції комунікативних умінь у дітей з аутизмом.

### **1.3. Психолого-педагогічні чинники формування й корекції комунікативних умінь у дітей з аутизмом**

Діти-аутисти – надзвичайно складна категорія дітей, яка на сьогодні має стійку тенденцію до збільшення. Складнощі проявляються в розвитку мовленнєвих процесів, проявах їхніх порушень та в пошуках психолого-педагогічних шляхів навчання, виховання й розвитку.

Термін «аутизм» характеризує якісні відмінності, труднощі у побудові соціальних стосунків і спілкуванні та особливу стереотипність поведінки. Розлади аутистичного спектру (РАС) діагностуються у дітей, молоді та дорослих, якщо їх поведінка відповідає критеріям, визначеним у Міжнародній статистичній класифікації хвороб та споріднених проблем,

пов'язаних зі здоров'ям (МКХ-10), і настанові з діагностики, статистики і класифікації психічних порушень DSM-IV четверте видання (перероблені тексти) (DSM-IV-TR), і має значний вплив на життєдіяльність.

Основні прояви аутистичної поведінки зазвичай присутні в ранньому дитинстві, але не завжди помітні до обставин, в яких проявляється стан дитини чи молодшої людини, наприклад, коли дитина йде в дитячий садок або до початкової чи середньої школи. Аутизм у значній мірі пов'язаний з низкою супутніх захворювань. Недавні дослідження показали, що приблизно 70% людей з РАС відповідали діагностичним критеріям принаймні ще одного (часто не виявленого) психічного розладу, який у подальшому може негативно позначитися на психосоціальному функціонуванні. Раніше аутизм вважався рідкісним порушенням розвитку, але нещодавні дослідження показали поширення захворювання. На сьогодні близько 1% дітей мають РАС. Це призвело до зростання попиту на діагностичні послуги для дітей та молоді різного віку в системі охорони здоров'я й освіти [2].

Сьогодні точно визначити причини виникнення РАС порушень можна лише у 30% осіб. Усі інші випадки розцінюють як недиференційовану форму. Сучасні дослідження доводять, що нині спостерігається дисбаланс між діагностичними труднощами та проявами порушень у розвитку. Спадкова природа патології спостерігається у 29% осіб, генетична природа – у 19% контингенту. Фактори зовнішнього середовища впливають на порушення в 9% випадків, але в 42% етіологія порушення зовсім не зрозуміла. Історія вивчення різного роду порушень свідчить, що величезна кількість синдромів і спадкових захворювань підтверджують генетичну природу порушення.

З-поміж викликів, що постали перед нашим суспільством, надзвичайно гострим є забезпечення рівного доступу до освіти усіх дітей, особливо тих, хто потребує спеціальних умов виховання, корекційного навчання та розвитку особистості, соціальної інтеграції в реальне життя.

Саме інклюзивний процес стає підґрунтям для здійснюваної психологічної корекції порушень особистісного розвитку аутичної дитини,

розуміння її проблем із боку оточення. Його допомога стимулюватиме формування довіри аутистів до інших людей, які трапляться їй згодом на життєвому шляху.

Н. Пахомова звертає увагу на те, що термін «аутизм» належить Е. Блейлеру (1911 рік), який першим застосував його для позначення особливого виду мислення, що регулюється емоційними потребами людини і не залежить від реальної дійсності, а вже у 1943 році вперше був описаний психіатром Л. Каннером [29, с. 158]. Т. Скрипник стверджує, що аутизм – це загальне (первазивне) порушення розвитку, що позначається на вербальній і невербальній комунікації та соціальній взаємодії, а також ускладнює становлення адаптаційних процесів; розлади аутичного спектра в цілому виявляються у віці до трьох років. Інші характеристики, які часто пов'язують з аутизмом: обмежені повторювані стереотипні рухи, нетолерантність до змін навколишнього середовища або повсякденності, незвичайні реакції на сенсорні подразники [40, с. 59].

За медичними довідниками аутизм відносять до розладів загального розвитку, який характеризується трьома групами порушень: якісними розладами соціальної взаємодії, якісними розладами комунікації, а також стереотипними, повторювальними, обмеженими діями та інтересами.

Діти з аутизмом унікальні, до них має бути застосований особливий підхід з орієнтиром на світові стандарти та розроблені ефективні методи корекції та навчання [39].

Якщо системна рання допомога має створити умови для введення дітей з аутизмом в освітній простір, то далі мають відбуватися паралельно два глобальні процеси: 1) виховання та навчання дітей з аутизмом у освітніх закладах; 2) корекційно-розвивальна робота з ними.

Синдром раннього дитячого аутизму, на відміну від інших аномалій розвитку, характеризується найбільшою складністю і дисгармонійністю як у клінічній картині, так і в психологічній структурі порушень, і порівняно рідкісною патологією розвитку. Виняткова різноманітність спектра

порушень та їхньої важкості даж можливість обґрунтовано вважати навчання та виховання дітей з аутизмом найбільш складним розділом корекційної педагогіки.

Основними ознаками дитячого аутизму у всіх його клінічних варіантах є: недостатня або цілковита відсутність потреби в контактах з оточенням; відгородженість від зовнішнього світу; слабкість емоційного реагування щодо близьких, навіть стосовно матері, аж до цілковитої байдужості до них (афективна блокада); недостатня реакція на зорові та слухові подразники змушують батьків звертатися до офтальмолога або сурдолога. Проте те, що, на перший погляд, здається нам слабкою реакцією дитини на зорові або слухові сигнали, помилкою. Діти з аутизмом, навпаки, дуже чутливі до слабких подразників. Наприклад, діти часто не переносять цокання годинника, туму від побутових приладів, звуку води з водопровідного крана тощо; схильність до збереження незмінності того, що нас оточує (феномен тотожності, за Л. Каннером). Цей феномен проявляється в дітей з аутизмом дуже рано, навіть вже на першому році життя; неюфобія (боязнь усього нового) проявляється в дітей-аутистів дуже рано. Діти часто не переносять зміни місця проживання, перестановки меблів, зокрема ліжка, не люблять новий одяг і взуття тощо; одноманітна поведінка зі схильністю до стереотипних, примітивних рухів (обертання кисті руки перед очима, перебирання пальців, згинання і розгинання плечей і передпліччя, розгойдування тулубом або головою, ходіння навшпиньки тощо); мовні порушення у таких дітей різноманітні. У важких формах аутизму спостерігається мутизм (цілковита втрата мови), у деяких хворих зазначається підвищений вербалізм, що проявляється у вибіркового ставленні до окремих слів і виразів. Дитина постійно вимовляє вподобані слова або склади; гіперактивність і необґрунтована агресія. Будь-які невдачі можуть викликати в істеріку, що може проявитися у формі фізичної атаки. Водночас агресія може бути спрямована як на оточуючих, так і на самого себе (аутоагресія); вузьке коло інтересів. Дитина з аутизмом не прагне грати

з іграшками, особливо з новими. У неї сіостерігається сповільнене абстрактне мислення і слабо розвинена фантазія [22].

Зважаючи на те, що мета інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі – і з розладами аутичного спектру, – це набуття такими дітьми самостійності, адаптивності, професійної визначеності, зазначений нами інклюзивний процес завершується їхньою спеціалізацією та професіоналізацією. При цьому, грамотно побудований психолого-педагогічний супровід, з опорою на індивідуальну навчальну програму, має розповсюджуватися і на цей етап розвитку та навчання дітей. Таким чином, робота навколо індивідуальної навчальної програми створює можливість для вчителів, батьків, шкільних адміністраторів, корекційних педагогів щодо ефективної співпраці задля покращення результатів навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема – дітей з аутизмом [2].

Необхідно знати, що в контексті навчання дитини-аутиста недостатньо займатися формуванням навчальних навичок. Не менш важливим є розвиток так званого соціального інтелекту, здатності розуміти людей і орієнтуватися в соціальних ситуаціях, що обумовлює успішність соціальної взаємодії. Для аутистів – це життєво необхідно!

На нашу думку, діти з аутизмом принципово відрізняються від дітей будь-якої іншої категорії саме відсутністю соціальних якостей – комунікативних умінь. Тому організувати для них соціальну ситуацію, багату спілкуванням і різноманітними формами взаємодії – це справжнє розвивальне середовище (на відміну від індивідуальних форм навчання, що підтримують аутичність дитини) [2].

Зрозуміло, для того, щоб аутична дитина витримувала присутність інших людей поруч з собою, її треба підготувати: розвинути у неї почуття безпеки, а потім - довіри до світу людей; налагодити з нею спілкування хоча б через один інформаційний канал (орган почуттів) – зоровий, слуховий, тактильний (дотики), жестовий, словесний; звертати увагу на її стан й усіма можливими способами знімати напругу, досягати розкутості і одночасно –

організовувати, мобілізувати психомоторну сферу як основу розвитку психіки.

Аутична дитина, перебуваючи вдома з батьками або серед дітей, переважну частину часу поводить так, наче вона наодинці: грає на самоті, нерідко розмовляє сама із собою, ретельно приховує свій внутрішній світ від інших. Привертає увагу відсутність емоційної зацікавленості в найближчому оточенні. Нерідко холодність і байдужість навіть до своїх батьків поєднуються з підвищеною вразливістю, лякливою, хворобливою чутливістю до найменших зауважень. Страху в аутичних дітей посідають провідне місце у формуванні їхньої поведінки. Аутичні страхи спотворюють, деформують предметність навколишнього світу.

Важливо відзначити, що інтелектуальна відсталість не є обов'язковою для раннього аутизму. Такі діти нерідко мають гарні розумові здібності, однак у їхній інтелектуальній діяльності розладнана цілеспрямованість, їм складно концентрувати увагу. Ігри, фантазії, інтереси та інтелектуальна діяльність загалом далекі від реальної ситуації. Діти роками грають у ту саму гру, малюють ті самі малюнки. Аутичність чітко проявляється й у мовленні таких дітей. Вони не вживають особових займенників, говорять про себе в другій або третій особі. У разі недорозвинення комунікативної функції мовлення часто проявляється посилене прагнення до словотворчості.

Як у грі, так і в поведінці загалом спостерігають погано розвинену моторику, незграбність довільних рухів. У деяких випадках діти, які страждають на аутизм, узагалі не вчаться, інші займаються за програмами допоміжної школи, треті – переважна більшість – відвідують масову школу. Від учителів і однокласників залежить, як така дитина навчатиметься в школі: якщо вона перебуватиме в центрі нездорової уваги, коли однокласники насміхатимуться з її дивацтв, то дитина не зможе відвідувати школу. Вона ще більшою мірою заглибиться в себе, конфліктуватиме з дітьми, що лише посилить її симптоматику.

Дбайливе, доброзичливе ставлення до такого школяра, розумне чергування похвал і вимогливості, прагнення спиратися лише на здорові компоненти його психіки, навпаки, допоможуть дитині поступово включатися в нормальний навчальний процес і згодом не поступатися в навчанні одноліткам. Головним симптомом цього захворювання є порушення контактності, тому педагог повинен робити все можливе, щоб зменшити дефіцит спілкування таких дітей. Їм потрібно давати посильні завдання, що допомагають поліпшити контактність.

Фахівці, які багато років працюють з аутичними дітьми, помітили: навіть у найскладніших випадках прояву захворювання навчання дитини стає можливим у разі створення необхідних умов. Дитина зможе освоїти раніше недоступні їй способи взаємодії з навколишнім світом та іншими людьми, стати більш самостійною в побуті й опанувати окремі навчальні прийоми.

Труднощі роботи з аутичними дітьми пов'язані з тим, що вони використовують для спілкування свою таємну мову, бачать світ по-своєму, особливо, та сприймають себе й оточення по-іншому. Вони живуть у таємничому світі безпосереднього сприйняття й так само безпосередньо бачать світ. Можливо, вони є «відстороненим розумом», але водночас залишаються дітьми. Обов'язок дорослих – допомогти їм. Діти, які страждають на аутизм, можуть мати різний рівень інтелектуальних здібностей: від значної розумової відсталості до рівня, що перевищує середній [22].

Слід виокремити три основні особливості, властиві всім дітям, які страждають на аутизм. До них належать: ослаблення здатності до соціальної взаємодії; ослаблення вербальної та невербальної комунікації; переважання повторюваних стереотипних інтересів і дій. Інакше кажучи, аутичним дітям складно створювати і вибудовувати соціальні відносини, спілкуватися за допомогою слів, жестів, міміки, тому переважну частину часу вони проводять у власних переживаннях.



Слід зазначити, що розвиток психічних функцій аутичних дітей має серйозні недоліки. У них повільно формуються навички самообслуговування. На уроках вони часто пасивні й неухважні, майже не відповідають на питання.

Аутичні діти потребують особливого ставлення, особливих підходів, прийомів під час проведення корекційно-відновлювальної роботи.

Слід зазначити, що корекційно-відновлювальний процес у роботі з дітьми дуже тривалий і потребує використання нестандартних методик; крім того, виникає серйозна проблема: особливості навчання аутичної дитини у школі, тому що більшість таких дітей, маючи природні здібності, потрапляють до загальноосвітніх шкіл, де на перших порах у них не виникає особливих проблем. Проблеми з'являються, коли дитина переходить до середньої шкільної ланки, адже у програму навчання вводяться нові предмети, для засвоєння яких необхідне логічне мислення та поступове розширення орієнтувань у навколишньому середовищі.

Таким чином, враховуючи, що за результатами сучасних психологічних досліджень кількість дітей з аутизмом збільшується, проблема психологічного та соціального розвитку аутичних дітей набуває більшої гостроти і потребує поглибленого вивчення та пошуку нових форм і методів роботи.

Сучасна психокорекційна допомога дітям з аутизмом centruє увагу на помилках взаємодії з дитиною на стадії дитячого життя, і направлена на структуризацію взаємодії психотерапії самої матері, навчання її підходу до дитини, що дозволяє їй знов, цього разу правильно, «пройти» етапи емоційного розвитку, починаючи від дитячого віку.

Запорука успіху в роботі з аутичними дітьми – гнучкість поведінки, вміння вчасно зорієнтуватися та перебудувати заняття. Тому на перших етапах недоцільно чітко структурувати їх хід. Основна увага повинна бути приділена створенню емоційно комфортної атмосфери. Важливо враховувати навіть такі моменти як постійність у часі занять та одяг спеціаліста – це допоможе дитині звикнути до нього.

Якщо дитина не приймає інструкцій і правил, що їй пропонуються, ні в якому разі не можна нав'язувати їх насильно. Потрібно придивитися до того, що і як хоче робити вона сама, підігравати їй, зайнятися тим, що їй цікаво. Це допоможе налагодити з дитиною контакт.

Для подолання аутизму доцільно поряд з іншими спеціальними заходами, використовувати ігри з природними матеріалами (піском, снігом, водою, листям). Ігрові дії з природним матеріалом стають своєрідними стимулами для розвитку у дітей із аутичним синдромом комунікативно-мовленнєвих умінь. Окрім цього, ігри заспокоюють, розслабляють, знімають агресивність.

Зрозуміло, що ефективність психолого-педагогічного впливу залежить від низки чинників, серед яких: ступінь важкості ускладнень у розвитку дитини; період її початку, чіткість поставлених корекційних задач; особливості організації корекційно-розвивального процесу; професійний і особистісний досвід фахівця.

Досвід показує, що психологічна допомога повинна здійснюватися досить інтенсивно впродовж тривалого часу. Окрім того, позитивна динаміка розвитку дитини безпосередньо залежить від встановлення ефективної взаємодії фахівця з її родиною, розуміння близькими особливостей кожного етапу розвитку дитини, активного й послідовного залучення їх до корекційно-розвивального та навчального процесів.

Ми вважаємо, що інклюзивна форма навчання для дітей з розладами аутичного спектру є найбільш ефективною, оскільки поступово формується модель здорового повноцінного способу життя.

Діти з аутизмом мають великий потенціал до розвитку. Ті обмеження, які ускладнюють їхнє поступальне, за принципом нарощування, зростання – брак соціальних якостей та порушення соматосенсорних і психомоторних процесів – можуть бути подолані. З іншого боку, спеціально підібрані методи навчання і розвитку таких дітей (з опорою на світовий досвід) сприятимуть

успішному формуванню їхніх інтелектуальних здібностей і адаптивних можливостей, які схарактеризуємо в наступному розділі роботи.

### **Висновки до розділу 1**

У контексті дослідження тлумачимо інклюзію як політику держави та суспільства щодо людей з особливими освітніми потребами, процес включення всіх громадян з особливостями психофізичного розвитку в активне суспільне життя, прийняття індивідуальних особливостей кожної особистості, комунікативний діалог між всіма людьми в суспільстві.

Визначаємо інклюзивне навчання як комплексний процес надання системи освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу, або дошкільного навчального закладу.

Освітній інклюзивний простір, на нашу думку, це корекційно-розвивальне середовище загальноосвітнього закладу, у якому відбувається освітня інтерактивна взаємодія усіх учасників освітнього та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзії.

Вважаємо що в ході виявлення особливостей мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями необхідно залучати підхід міждисциплінарної взаємодії – медико-психолого-педагогічні напрямки дослідження, враховуючи вікові показники, супутню симптоматику порушень розвитку, ступінь розумової відсталості.

Було визначено, що аутизм – це порушення розвитку, яке позначається на комунікації та соціальній взаємодії, а також ускладнює адаптаційні процеси людини. Доведено, що причини розвитку аутичного розладу можна розділити на біологічні (недостатність регуляторних систем та дефіцитарність аналізаторних систем) та соціальні. Виявлено основні ознаки аутизму. Це, насамперед, затримка мовленнєвого розвитку і відсутність бажання йти на контакт – дефіцит спілкування, обмеженість інтересів, стереотипи, в наявності проблема в розвитку невербального спілкування

(відмова дивитися в очі і неприйняття тілесних обіймів), нездатність дружити з однолітками, розділяти радість і захоплення з товаришами, відсутність співпереживання за оточуючих, невтомне прагнення впорядковувати предмети і наводити порядок.

## РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

### 2.1. Послідовність корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом

Аналіз спеціальної літератури дав можливість виділити такі характерні для дітей з аутизмом *особливості мовленнєвих порушень*:

- ехолалії, тобто мимовільне повторення звуків, складів, слів чужого мовлення, слів і мелодій пісень, нав'язливе вживання фраз і запитань;
- скандування складів, слів;
- своєрідна інтонація;
- характерні фонетичні розлади;
- порушення інтонації (підвищення або пониження) у кінці фрази або слова;
- тривале називання себе в другій або третій особі;
- відсутність в активному словнику слів, що позначають близьких для дитини людей, наприклад, «мама», «тато» та ін.

На відміну від інших функцій мовлення при аутизмі на ранніх етапах може розвиватися нормально або навіть прискорено. За темпом розвитку така дитина іноді випереджає здорових однолітків. Але незабаром починається зворотний процес: приблизно до трирічного віку мовлення поступово втрачається. Нерідко дитина перестає говорити з тими, хто її оточує, хоча іноді продовжує розмовляти сама з собою або уві сні. Такі процеси завжди супроводжується порушенням невербальних комунікацій, зменшенням кількості жестів та імітацій.

Діти з аутизмом зрідка використовують повноцінне мовлення у спілкуванні. У старшому дошкільному віці вони звичайно погано говорять поза межами звичного для них оточення. Часто спостерігаємо вживання

стійких аграматизмів, вони майже ніколи не використовують особовий займенник «я» і ствердження «так». Прояви мовленнєвих розладів у дітей з аутизмом надзвичайно багатоманітні і вирізняються різним ступенем вираженості. Психологи та психіатри досліджують порушення мовлення в дітей з аутизмом у трьох напрямках: клінічному; клініко-психологічному та педагогічному [2].

Досвід доводить, що в дітей-аутистів відсутній взаємозв'язок між рівнем розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок. Порушення комунікації (вербальної та невербальної) відносять до діагностичних критеріїв. Так, дитина, яка має достатній словниковий запас та вміє будувати складні речення, може не розуміти або недостатньо розуміти зміст почутого висловлювання або не використовувати наявні в неї мовленнєві вміння для спілкування. Більш важливим є те, що, навіть маючи засоби для спілкування, у таких дітей недостатня або відсутня потреба у спілкуванні.

Стосовно комунікативно-мовленнєвого розвитку загалом, то складно визначити, порушення якого складника (мовленнєвого чи комунікативного) потребує більшого аутологічного втручання. Формування комунікативного складника забезпечує здійснення спілкування дитини-аутиста з оточуючими.

Науковці доводять, що мовленнєві і комунікативні труднощі дітей-аутистів залежать від стану їхнього когнітивного та соціального розвитку, сформованості функціональної та символічної гри. Ці труднощі загалом визначають результативність оволодіння дитиною іншими вміннями в процесі психолого-педагогічного втручання. Ступінь порушення комунікації та усного мовлення при аутизмі є різним – від неможливості набути будь-яких функціональних мовленнєвих умінь до багатого літературного мовлення та здатності вести діалоги різноманітної тематики, не враховуючи інтерес співрозмовника до теми розмови і не

використовуючи невербальне мовлення (зокрема жести) для подолання комунікативних труднощів. Більшість таких дітей не мають значних проблем із звуковимовлянням і звукосприйняттям [25]. Проблема полягає в тому, що переважна більшість дітей-аутистів зі значними труднощами використовує сформовані засоби мовлення, а також має труднощі із застосуванням імпресивного мовлення та просодичного компонента звукової системи мовлення (акцентуації, інтонації, ритму, голосу). Стосовно писемного мовлення, то окремі діти рано навчаються читати, але не завжди розуміють прочитане.

Водночас, значна кількість дітей з аутистичними розладами взагалі не має таких складних і численних мовленнєво-комунікативних труднощів. У них наявний значний за обсягом словниковий запас, достатньо сформована лексико-граматична система усного мовлення, вони використовують жести, спроможні, хоч і не завжди, зрозуміти жарт. Проте і для них найбільш характерними є порушення спілкування.

Важливим є те, що від самого народження в переважній більшості дітей не виникає мотивації спілкування, а навпаки – спрацьовує установка на його руйнування, у них спонтанно формуються різні форми ланцюгової реакції процесу спілкування:

- ✓ стимул до комунікації йде від дорослих → від дитини реакція зупинки, не продовження спілкування;
- ✓ послаблення стимулу від дорослого → відторгнення дитиною спілкування;
- ✓ відсутність стимулу від дорослого → припинення комунікативних дій дитини, установка на усамітнення;
- ✓ виникнення установки розчарування у дорослого → у дитини виникає мотивація заміщення комунікативної діяльності власною індивідуальною (від систематичного стереотипного розкачування до

ауто стимуляції, агресії, самоагресії у випадку, коли дитину заохочують до спілкування) [25].

Психологічним механізмом способу дій аутичної дитини є захисний механізм на нерозуміння аутичною дитиною особливостей навколишнього середовища. Ці особливості визначаються темпом і ритмом мовлення, тоном та висотою звуку, сприйманням самою дитиною властивостей і ознак живих та неживих предметів. Дитина з аутичними порушеннями в цій ситуації сама обирає той предмет, який за її відчуттями і несвідомими переконаннями їй підходить. Це можуть бути для інших людей зовсім незрозумілі, іноді шокуючі речі, як-от: книги, картки зі схемами, гральні картки, предмети побуту (ванна), предмети будівництва (цвяхи, палки), пляшки з водою, механічні пристрої тощо. Науковці такий захисний механізм називають авторським комунікативним інструментарієм аутичної дитини. Якщо дорослий навчиться спілкуватися з дитиною, використовуючи суто індивідуальні способи, які нав'язує аутична дитина, результат спілкування буде позитивним. Дорослий зможе в такому разі спрямувати цей специфічний комунікативний процес на формування соціально необхідних навичок у дитини.

Корекція розвитку комунікативно-мовленнєвого складника може здійснюватися, спираючись на психолого-педагогічні принципи – розвитку, системного підходу, врахування зв'язку порушень мовлення з іншими сторонами психічного розвитку дитини. Водночас, ефективними є основні методи навчання – словесні, наочні, практичні, тобто ті, що застосовуються під час подолання в дітей тяжких форм загального недорозвинення мовлення.

Водночас корекція комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини здійснюється з урахуванням того, що мовлення дитини з аутизмом у процесі онтогенетичного розвитку проходить декілька етапів. Зазначимо деякі основні з них, що є необхідними для конструктивного спілкування дитини з оточуючими:



*формування потреби у спілкуванні, що спонукає дитину вступити в контакт з іншими людьми, уміння висловлювати прохання (вербально або не вербально);*

*соціально-відповідні реакції на ім'я, уміння висловити відмову, відповісти на привітання, дати стверджувальну відповідь, погодитися, відповідати на питання та коментарі інших людей;*

*мовленнєвих і невербальних засобів для спілкування і вміння вибрати їх для конкретного спілкування, уміння використовувати присвійний займенник «мій» для пояснення предметів власного вжитку, описувати дії, місце знаходження, якості, ознаки та властивості об'єктів, а також більш складні вміння – опис минулих і майбутніх подій;*

*уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, діалогові вміння, здатність ініціювати та завершувати діалог стандартною фразою, виявляти наполегливість, повторюючи повідомлення, підтримувати розмову, уміння розмовляти обличчям до співрозмовника; дотримуватися дистанції відносно комуніканта; регулювати гучність голосу в залежності від ситуації; чекати підтвердження слухача перед тим, як продовжити спілкування;*

*уміння планувати зміст своєї участі у спілкуванні (уявляти, що саме скаже), коментувати та повідомляти інформацію; уміння давати коментарі у відповідь на раптову подію, уміння називати предмети, близьких людей, персонажів дитячих книжок, мультфільмів.*

Формування комунікативної діяльності аутичних дітей – надзвичайно складний корекційний етап. Тому необхідно зважати на те, що діти можуть як володіти мовленням, так і бути тотально мутичними. Порушення комунікації, як вже зазначалося, не обов'язково має носити вербальну форму. Відомо, що люди з порушенням слуху за допомогою мови жестів не тільки спілкуються між собою, але й із навколишнім світом.

Під час вибору комунікації для дітей-аутистів слід пам'ятати, що вони не здатні абстрагувати і їм необхідна візуальна підтримка – картинка. Такого спілкування необхідно навчати, як абетці. Візуальною підтримкою може бути

графічне зображення людини, предмета, дії, властивостей, ознак живих та неживих об'єктів. Це – піктограми, фотографії, картинки, реальні (або іграшкові) предмети. Комунікативні картки, зошити або таблиці складаються індивідуально, виходячи з потреб дитини. Кількість піктограм повинна збільшуватись у міру їхнього засвоєння. Причому їхній обсяг розширюється від позначень життєво важливих понять (туалет, пити, їсти тощо) до піктограм, які визначають коло інтересів дитини.

Так, пропонуючи дитині воду, педагог показує піктограму «пити»; ідучи в їдальню, демонструє піктограму «їсти»; збираючись на прогулянку показує картинку «гуляти», при відвідуванні туалету – піктограму «туалет». Під час засвоєння карток педагог разом з дітьми шукає їх у комунікативній картці. Щодня по кілька разів разом з дітьми ці картки переглядаються. Батьки також працюють у тому самому напрямі. Одночасно тим самим способом формується поняття про розклад уроків. Щодня розклад видається кожній дитині. Наприклад, починаючи заняття, педагог показує піктограму «увага», потім коли урок закінчився, картинку забирає. Спільно з дітьми педагог розробляє розклад занять і виховних заходів, що стимулює невербальне спілкування між ними. У результаті формування комунікації за методикою піктограм багато дітей навчаються висловлювати свої потреби, набувають можливості спілкування з іншими людьми.

Отже, залучення дитини-аутиста до комунікації довготривалий процес, який потребує розуміння психологічних особливостей та потреб у спілкуванні. Про методику такої роботи викладемо в наступному параграфі нашої роботи.

## **2.2. Види роботи з корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей-аутистів**

На початковому етапі корекції мовленнєво-комунікативного розвитку дітей-аутистів формуються потреби в елементарних видах комунікації: доступні засоби емоційного спілкування, привернення уваги до себе,

мовленнєва увага, усвідомлення свого імені, прагнення до спільної гри. В. Тарасун зазначає, що у дітей з аутизмом порушені процеси спілкування та соціалізації, які є взаємопов'язаними. Проблематичними стають зустрічі та уміння вступати в діалог з людьми як у соціумі, так і в навчальній діяльності. Доведено (К.С. Лебединська, М.М. Семаго та ін.), що у дітей з розладами спектру аутизму відсутній взаємозв'язок між рівнем розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок [16]. Це означає, що дитина може мати велику кількість слів у своєму словниковому запасі, при цьому не розуміти зміст висловленої думки та не використовувати потрібну лексику для спілкування.

Розвиток мовленнєвих умінь у дітей з аутизмом без комунікативного складника втрачає сенс. Неважливо скільки слів і фраз може вимовити дитина, якщо вона не може передати ними сутність своїх потреб та бажань. Порушений розвиток комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки проявляється також у відсутності взаємодії з оточуючими: дитина не використовує мовлення як засіб спілкування; не звертається із запитаннями, не дає відповідь на запитання. Діти з аутизмом мають труднощі в розумінні мовлення, особливо це стосується побудови запитань (Т. Куценко та ін.).

Діти з розладами спектру аутизму інколи не розуміють навіть простих інструкцій. Відзначають невміння реагувати на інших у процесі спілкування. Буквальне розуміння мовлення дітьми з аутизмом є однією з проблем розуміння висловленої думки, бо не розуміють переносне значення слів (Д. Шульженкота ін.). Значення слова може назавжди закріплюватись за тією ситуацією, в якій дитина вперше почула його. Причиною цього є труднощі у відокремленні слова від певного контексту і застосування його у подальшому [65]. Труднощі в розумінні переносних значень, прихованого змісту тексту та розуміння емоцій, жестів та інтонації іншої людини, зумовлено конкретним сприйманням образів (аутисти здатні співвідносити тип поведінки з певною ситуацією, а неоднозначність людської поведінки їм важко зрозуміти); порушенням розвитку уяви, що впливає на розуміння прихованих значень.

Щоб зробити можливим подальше навчання дитини, формують схеми соціальної взаємодії, беруть до уваги особливості дитини. Діти з розладами спектру аутизму, як ніхто інший, потребують емоційного комфорту, стабільності, доброзичливого ставлення дорослих. Для залучення у взаємодію дорослий має проявити фантазію, не шкодувати емоційних проявів, контролювати силу голосу, швидкість своєї вимови, знати, коли необхідно спинитися, бо дитина вже не сприймає матеріал. Інколи дитина-аутист не бажання комунікувати взагалі, або в певний момент з окремою людиною в конкретній ситуації, їй не вдається зосередити увагу на улюбленій діяльності. Підвищений рівень тривожності, викликаний внутрішніми факторами та зовнішніми обставинами можуть стати причиною небажання вступати в процес комунікації.

Особливої уваги в дітей-аутистів потребує розвиток *імпресивного мовлення* (внутрішня форма мовлення (імпресивне, мовлення «про себе») — це беззвучне мовлення, яке виникає, коли людина про що-небудь думає, подумки складає план висловлювання) з його поступовим ускладненням на всіх етапах корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Відомо, що майже половина дітей-аутистів не користуються активно мовленням взагалі, інші діти стикаються з різного ступеня труднощами в розумінні зверненого до них мовлення. Окрім того, переживають почуття тривоги та відстороненості через не розуміння і не передбачуваність для них подій у навколишньому середовищі. З метою усунення таких труднощів розуміння явищ навколишнього середовища необхідно:

- застосовувати найбільш поширені в світі системи допоміжної альтернативної комунікації для таких дітей – жестову мову (American Sign Language – ASL), комунікативну систему обміну картинками (Picture Exchange Communication System – PECS) і Makaton (жестово-символьної системи комунікації);

- поетапне навчання дітей-аутистів умінню застосовувати комунікативну систему обміну картинками PECS (друкованими

символьними, фотографічними, мальованими) як допоміжним засобом формування імпресивного мовлення і ініціювання соціальної взаємодії. Для цього здійснювати формування здатності: розуміти ситуацію обміну картинками на бажаний предмет. Навчання не вербально просити бажану річ: дитина віддає педагогу картку із зображенням потрібного предмета, після цього педагог дає дитині цей предмет;

- навчання дитини розрізняти пред'явлені символи; формування здатності розуміти прості інструкції педагога і конструювати прості речення-відповіді за допомогою серії предметних і сюжетних малюнків. Застосування мовленнєвої програми The Makaton Language Program (Makaton), що використовує жести, символи та мовлення, і розроблена для допомоги у спілкуванні дітям з труднощами у спілкуванні; жести Makaton підтримують (дублюють) вербальне мовлення, а символи – писемне;

- здійснення корекції розвитку розуміння мовлення із застосуванням багаторазових повторень та жестового супроводу; розпочинати роботу необхідно із вживання коротких фраз, що стосуються добре відомої дитині ситуації, напр., «прокидайся», «йдемо вмиватися (снідати, гуляти, спати тощо)», «сідай за столик, будемо малювати» і т.ін.;

- розвиток здатності розуміти елементарні взаємозв'язки подій світу, що оточують його; постійне формування елементарного інтересу, зацікавлення до інших предметів; навчання дитини розуміти взаємозв'язок предметів і формування вміння асоціювати предмет зі звуками, що дитина може продукувати (годинник тікає, механічна іграшка грає, кіт нявчить, коник цокає копитами);

- навчання дитини виокремлювати з навколишнього середовища звуки, що їх вимовляють дикі і домашні тварини, асоціюючи їх з їхнім зображенням на картинці, використовуючи з цією метою гру «Хто так каже?»;

- розвиток уміння орієнтуватися в предметах навколишнього середовища, впізнавати (знаходити) предмет із найближчого оточення,

спираючись на коментуюче та звернене мовлення дорослого («Подивись. Це – годинник. Каже: цок-цок. Покажи, де годинник?»);

- навчання розуміти виразні невербальні засоби для встановлення контактів (усмішку, приязний погляд, лагідний дотик, поглажування тощо);
- стимулювання в дитини розуміння елементарних стереотипів емоційної взаємодії, для цього здійснювати подальший розвиток адекватних реакцій на власне ім'я, формувати вміння розрізняти як імена рідних людей, так і імена деяких «своїх» дорослих від «чужих» (дорослий використовує прямий показ (вказівний жест) на особу, ім'я якої виголошується; у подальшому вказує на її окреме зображення на фотографії, а потім – серед фотографій інших людей);
- заохочення і поступовий розвиток уміння розуміти ситуації спілкування у спеціально створених побутових та ігрових обставинах;
- застосування мовленнєвих і немовленнєвих засобів, наприклад, у ситуації зацікавлення іграшкою на відстані або, коли дитині потрібна допомога, чи в перериванні цікавого для неї заняття тощо.

За допомогою немовленнєвих засобів здійснюється формування предметної співвіднесеності слова на полісенсорній основі, а саме: на основі зорового сприйняття предметів із виділенням суттєвих ознак, підкріплених через дотик, нюх і смак.

У ході корекційної роботи ми повині формувати вміння звертати увагу на смислові відтінки мовлення, розуміти зміст простих речень. Надалі послідовно з максимально унаочненим мовленнєвим матеріалом та його наступним ускладненням розвивати здатність розуміти лексико-граматичні конструкції однини-множини іменника (напр., квітка-квіти), іменників із суфіксами зменшеності та згрубілості (наприк., тарілка-тарілочка), дієслів із префіксами зі значенням протилежності дій (наливає – виливає), присвійних прикметників, утворених від іменників і відміни (бабин, мамин, Олексіїв), безприменникових та применникових конструкцій з применниками в, у

(на), під, над, з, із, за, по; зміст коротких казок, віршів на основі розвитку умінь слухати, сприймати текст, а також питань за змістом прочитаного.

Особливу увагу в початковій школі приділяємо оволодінню лексико-граматичною системою мовлення: а) формування і розширення словникового запасу усного мовлення; б) формування і корекція розвитку лексичної системи мовлення дитини; в) формування граматичної будови мовлення. Для формування й корекції розвитку лексичної системи мовлення дитини вчимо складати різні типи речень, розширюємо активний і пасивний словник дитини.

Робота з розвитку мовлення у дітей-аутистів здійснюється переважно за програмою *логопедичної роботи*, широко представленої в спеціальній літературі за напрямками: формування лексико-семантичної системи, граматичної і звукової систем; формування різних форм комунікації. Наведемо деякі види такої роботи:

- Формування в дитини розуміння значення слова за допомогою «зчитування» ситуативних невербальних підказок: напряму погляду людини, що говорить, її жестів, інтонації.

- Формування універсального словника, що може бути корисним для дитини на початку оволодіння нею активним мовленням: Найперші семантичні категорії для засвоєння: їжа, одяг, іграшки, предмети щоденного вжитку, тварини, транспорт, імена членів сім'ї, учителя чи вихователя, домашніх улюбленців. Крім того, це слова «так» і «ні» (надають можливість відповісти на запитання іншої особи, прийняти участь в діалозі); «ще» означає повторення чи бажання щось повторити, «немає» (позначає семантичну категорію зникнення); «це», «ось (тут)», «он» (там) - корисні для привертання уваги до об'єктів; «дай», «зроби», «дивись» (слова-команди, що комбінуються з словами-назвами предметів, іменами найближчих людей).

- Розвиток розуміння значення окремого слова, коли дитина впізнає (знаходить) певний предмет із найближчого оточення за його назвою: «Де книжка? Покажи. Скажи, що це?». Є також комп'ютерні версії цих систем

(Boardmaker, Picture communication system). Ці засоби альтернативного спілкування важливо поєднувати з озвученням слів-фраз, зі зменшенням частки візуалізації, тобто переходити у більш «класичне» мовленнєве середовище. Проте не для всіх дітей це буде можливим з огляду на наявні труднощі обробки аудіовізуальної інформації та можливе ураження центрів мови.

- Розширення обсягу пасивного й активного словника: «Покажи, де чайник, м'яч» і т.ін. Скажи, що це?». При цьому враховуємо, що всі однослівні висловлювання виконують дві найважливіші функції: по-перше, прохання чи вимогу об'єктів, дій, уваги та взаємодії тощо і, по-друге, посилення, привертання уваги до предметів чи подій через їх називання та вказування на них: Назви, що це намальовано (на малюнках зображення контурних предметів). Виділи і назви зображені предмети, що накладені один на одного. Навчання дитини здійснювати вимушений вибір з двох (трьох і більше), наприклад: «Ти хочеш цукерку чи машинку?». У відповідь дитина, здійснивши вибір, повинна відтворити одне зі слів із запитання дорослого.

- Навчання дитини техніці зміни ролей, коли педагог спочатку моделює бажану поведінку та висловлювання, віддаючи для цього двоскладову команду (наприклад, «Дай м'яч»). Далі відбувається обмін ролями – тепер вже дитина має віддати таку саму або схожу команду.

- Формування вміння утворювати зв'язок іменника й прикметника. «Послухай казку «Три ведмеді». А тепер добери (покажи), яка тарілка для тата-ведмедя? мами-ведмедиці? синочка ведмежати? Скажи, чия велика?

Існують різні підходи до проблеми розвитку комунікації у дітей з аутистичними порушеннями. Навчання має будуватися з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, з урахуванням рівня афективного розвитку. Це складний процес, який вимагає пошуку шляхів реалізації. Уміння висловлювати прохання, коментувати події, задавати



питання, висловлювати емоції, формувати навички відповідної реакції є необхідною умовою для соціалізації дітей цієї категорії [25, с. 82].

Найбільш ефективною, на думку багатьох вчених, є *методика «супроводжувального навчання»*, яка дає можливість формувати комунікативні вміння у рамках природно виникаючих ситуацій. Таким чином, процес педагогічної корекції ґрунтується на особистих інтересах і потребах дитини, що призводить до підвищення результативності навчання.

Наступною доцільно виокремити *методику формування комунікативних умінь у процесі спільного малювання*, яку запропонувала Е. Янушко. Ця методика спрямована на розробку корекційного впливу за допомогою спільного малювання з дитиною-аутистом. Спільне малювання – особливий ігровий метод. У ході такої роботи дорослий малює предметний або сюжетний малюнок, близький до досвіду дитини, її інтересам, емоційно коментуючи те, що відбувається. А дитина бере активну участь у створенні малюнка, «підказуючи» розвиток сюжету, доповнюючи малюнок різноманітними деталями, «створюючи» нову картинку [64, с. 48]. Використання методу спільного малювання в роботі з дитиною з аутизмом дає можливість розвивати невербальні і вербальні засоби комунікації. Дорослий позначає словом все, що відбувається на папері. Такий коментар дає можливість уточнити значення слів, уже відомих дитині, а також знайомить її з новими, збагачуючи пасивний словник.

Особливо важливою під час спільного малювання є можливість розвитку активного мовлення: крім функції спілкування, вона є також засобом прояву аутичною дитиною активності під час заняття. Необхідно підтримувати будь-яку спробу дитини «поговорити», а також спеціально створювати ситуації, у яких її захочеться скористатися активним мовленням. Уважно спостерігаючи за реакціями дитини, потрібно намагатися зрозуміти, що вона хоче сказати, навіть якщо це всього лише невиразне бурмотіння. Зрозумівши, повторити чітко простою фразою, пропонуючи тим самим дитині зразок правильного мовлення.

Також популярності набуває мовний тренажер *Go Talk*. Пристрій призначений для засвоєння, розвитку або відновлення мовленнєвих функцій самостійно або за допомогою педагога. Він є засобом елементарного спілкування для дітей-аутистів. Основною функцією *go talk* є диктофон, який може записати звуки, слова, словосполучення та відтворити їх. Ми можемо застосовувати такий тренажер коли дитина відмовляється комунікувати з вчителем чи батьками. Наприклад, учитель запитує в дитини: «Хочеш пити?», а дитина натискає правильну відповідь на гаджеті «Так/Ні».

Корекційна робота з формування комунікативних умінь охоплює такі напрями: подальший розвиток розуміння мовлення (формування предметного, предикативного та ад'єкативного словника імпресивного мовлення); розвиток кількісного та якісного словникового запасу дитини у експресивному мовленні; формування граматичних категорій словозміни та словотворення в імпресивному та експресивному мовленні на рівні словосполучення та речення; формування синтаксичної структури речення; формування зв'язного мовлення; корекція порушень фонетико-фонематичної системи мови.

Накопичення обсягу та уточнення значення словникового запасу імпресивного та експресивного мовлення відбувається на основі розширення уявлень про навколишній світ, вивчення якого відбувається на сонові тематичного циклу. Продовжується засвоєння побутового словника (назви частин тіла, обличчя, 57 іграшок, посуд, меблів, одягу, дій, які з ними здійснюють), природничого словника (назви явищ неживої природи, рослин, тварин), емоційно-оціночної лексики та лексики, яка позначає час, простір, кількість. Введення в мовлення слів, які виражають родові (добро, зло, краса тощо). Розширюється словник числівників, прислівників, займенників. Навчають уміння використовувати слова у відповідності з контекстом висловлювання. Систематична робота розширення пасивного та активного словника, розвиток усвідомленого сприймання мовлення дозволяє нарощувати і узагальнювати мовні спостереження над смисловими,

звуковими, морфологічними і синтаксичними сторонами мовлення. У дітей формуються граматичні стереотипи словозміни та словотворення в імпресивному та експресивному мовленні.

Навчають розумінню та використанню форми однини і множини іменника середнього роду, зміни іменників жіночого та чоловічого роду спочатку однини, а потім множини за відмінками з прийменниками, змін іменників середнього роду однини за відмінками без прийменників і з такими. Виробляються вміння узгоджувати прикметник із іменником чоловічого, жіночого, середнього роду однини та множини у називному та непрямих відмінках, а також узгоджувати кількісні числівники з іменниками. Удосконалюються навички правильного використання прийменникових конструкцій із прийменниками у, із, на, під, за, біля, з, від, до, із-зі, з-під навички розрізнення прийменників у – із, на – під, до – від, на – з. Навчаються правильного використання дієслів доконаного та недоконаного виду (малював – намалював, читав – прочитав). Формуються вміння використання словотворчих моделей: іменників із більш, а потім менш продуктивними суфіксами зменшеності та згрубілості, звуконаслідувальних дієслів, дієслів, утворених від іменників (фарба – фарбує, вчитель – вчить), дієслів із префіксами (на-, ви-, пере-, при-, тощо), присвійних прикметників за допомогою продуктивного суфіксу –ин (бабин, 58 мамин), відносних прикметників із суфіксами –ов, -ев, -н, -ан, -ян (банановий, грушевий, яблучний, морквяний).

Удосконалюються вміння самостійного використання відпрацьованих граматичних форм слів і словотворчих моделей. Поряд із накопиченням словникового запасу основною роботою на цьому етапі залишається формування фразового мовлення. Вона передбачає роботу над структурою фрази, її граматичним та інтонаційним оформленням. Розвиваються уміння правильно будувати прості поширені речення, узгоджувати слова у реченні. Навчаються поширювати речення за рахунок однорідних членів з використанням узагальнюючого слова та без такого (Мама купила в магазині

овочі: моркву, буряк, картоплю. На вулиці сьогодні сонячна, тепла погода). Навчають використанню простих видів складносурядних, складнопідрядних речень із використанням сполучників сурядності та підрядності (а, але, і, щоб, що): *Саша грає машиною, а Катя лялькою. Пішов дощ, але ми залишилися у бесідці. Коля взяв олівець, щоб намалювати дім. Тато сказав, що ми підемо на прогулянку*). Складання таких речень випереджує робота з виділення причино-наслідкових зв'язків у реальних життєвих обставинах. Діти повинні зрозуміти зв'язок двох факторів і встановити послідовність або одночасність її проходження. Далі дітям показують, як можна виразити у реченні відношення між цими факторами.

Уміння спілкуватися з людьми в різних ситуаціях розвивають ситуації ввічливості («Знайомство», «Прохання», «Подяка», «Частування», «Розмова по телефону», «Вітання»). За допомогою міміки і жестів розігрували емоційні-ситуації («Радість», «Гнів», «Смуток», «Подив», «Відраза», «Страх»). Наприклад:

«Смуток»

Мета: формування вміння висловити смуток, повідомляти про смуток

Хід занять:

Поспостерігайте за дитиною в повсякденному житті. Якщо ви бачите, що вона засмучена (наприклад, плаче), підійдіть до нього і пожалійте – погладьте по голові, пригорніть до себе. Коли дитина трохи заспокоїться і зверне на вас увагу, покажіть за допомогою міміки, що Ви теж засмучені і прокоментуйте емоційний стан: «Сумно», «Я плачу» і т.ін. Намагаємося зробити так, щоб дитина повторила коментар.

«Страх»

Мета: формування вміння висловити страх, повідомляти про страх

Хід занять:

Поспостерігайте за дитиною в повсякденному житті. Якщо ви бачите, що вона чогось злякався (наприклад, собаку), підійдіть до нього, пригорніть до себе, даючи дитині відчуття себе в безпеці. Прокоментуйте емоційний стан

дитини: наприклад, «Страшно» або «Боюся». Постарайтеся зробити так, щоб дитина повторила коментар.

Школярі поступово переходять:

- від гри «для себе» до гри в колективі;
- від гри, у якій головне – сам процес, до гри, де значимий і процес, і результат;
- від гри в малій групі однолітків, які виконують аналогічні ролі, до гри в групі з п'яти-семи дітей, рольові позиції яких різні (рівноправність, підпорядкування, управління);
- створення в гри-драматизації простого способу втілення цілісного образу, у якому поєднуються емоції, настрої героя, їх зміна.

У рольових іграх діти вчаться поєднувати в ролі рух і текст, рух і слово, розвивати почуття партнерства, використовувати пантоміму двох-чотирьох діючих осіб. У роботі з дітьми корекційним педагогом використовуються:

- ігри - драматизації за розповідями на тему «Праця дорослих»;
- постановка вистави за твором.

Змістовну основу складають ігрові ситуації репродуктивного та імпрровізаційного характеру («Угадай, що я роблю», «Ми на прогулянці»), які позитивно впливають на розвиток психічних якостей дітей: сприйняття, асоціативно-образне мислення, уява, пам'ять, увага. У ході такого перевтілення відбувається вдосконалення емоційної сфери; вчаться поступово, у рамках заданого образу, реагують на зміну музичних характеристик, наслідують нових героїв. Необхідно заохочувати бажання придумувати свої способи реалізації задуманого, діяти в залежності від свого розуміння змісту умов гри. Наприклад:

*Уміння підтримувати діалог в різних соціальних ситуаціях*

Мета: формування вміння підтримати діалог в різних соціальних ситуаціях

Хід заняття:

Організуємо віртуальний похід в магазин. Перед початком гри покаємо дитині картинки із зображенням магазину, продавця. Розподіляємо ролі – дитині надаємо грати добре знайому роль «дитини», на себе беремо роль продавця.

Дитина: Добрий день.

Продавець: Що будете купувати?

Дитина: Дайте, будь ласка, хліб.

Продавець: Що ще?

Дитина: Молоко.

Продавець: Що ще?

Дитина: Більше нічого.

Продавець: Пакет потрібен?

Дитина: Так.

Продавець: З вас 55 гривень

І т.ін.

У грі займаємо головну позицію. Починаємо діалог першим. Ставимо дитині прості запитання (пов'язані із ситуацією, яка розігрується), щоб вона відповідала на них. Важливо, щоб гра була цікава для дитини.

Ми грали в різні ігри, які ґрунтувалися на реальних соціальних ситуаціях: поїздка на автобусі, виклик лікаря, заправка автомобіля і т.ін.

Однією з ефективних форм роботи для корекції комунікативних умінь є ігри. У молодшому шкільному віці, з надходженням дитини в школу відбуваються зміни в його взаєминах з оточуючими, причому досить істотні. Перш за все, значно збільшується час, що відводиться на спілкування. Тепер більшу частину дня діти проводять в контактах з людьми: батьками, учителями та однолітками. Змінюється зміст спілкування. У першому класі діти більше спілкуються з учителем, проявляючи до нього більший інтерес, ніж до своїх однолітків, так як авторитет учителя є для них дуже високим. Але в 3-4 класах стан змінюється. Учитель як особистість для дітей стає менш цікавою, значущою й авторитетною фігурою, зростає їхній інтерес до

спілкування з однолітками, який поступово зростає до середнього й старшого шкільного віку. Поряд із зовнішніми змінами характеру спілкування відбувається його внутрішня змістова перебудова, яка виражається в тому, що змінюються теми та мотиви спілкування.

На порозі шкільного життя виникає новий рівень самосвідомості дітей, найточніше що виражався словосполученням «внутрішня позиція». Ця позиція є усвідомлене ставлення дитини до себе, до людей, подій. Виникнення внутрішньої позиції стає переломним моментом у подальшій долі дитини, визначаючи собою початок його індивідуального, щодо самостійного розвитку.

Діти, які страждають аутизмом, обмежені в спілкуванні, як з дорослим, так і з однолітками, що надалі відбивається в їхньому самостановленні й реалізації себе в житті. Для корекції комунікативних умінь, найкраще використовувати в цьому віці вправи в ігровій формі. Гра в тих формах, у яких вона існувала в дошкільному дитинстві, у молодшому шкільному віці починає втрачати своє розвивальне значення та поступово замінюється на навчальну. Та й самі по собі ігри в цьому віці стають новими. У таких іграх удосконалюється мислення, мова. Ми використовували вправи, спрямовані на розвиток комунікативних умінь і призначені для розвитку:

- емоційної сфери;
- навичок розмовної мови;
- навичок роботи в групі.

Метою педагогічної діяльності є розвиток у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру комунікативних взаємин за допомогою організації ігрової діяльності, яка здійснюється в наступних напрямках:

1. розвиток емоційно-афективної сфери;
2. формування самосвідомості й позитивного самосприйняття;
4. засвоєння соціально-комунікативних умінь і навичок у соціально організованій спільній діяльності;

5. поступовий перехід від самотійної гри до гри в колективі / групі;
6. Від гри в малій групі однолітків до гри в групі з п'яти-семи осіб, рольові позиції яких різні (рівноправність, підпорядкування, управління);
7. від створення в грі драматизації простого «типового» образу до втілення цілісного образу, у якому поєднуються емоції, настрої, стану героя, їхня зміна.

Робота зі створення ігрових ситуацій здійснюється поетапно. У своїй педагогічній діяльності ми використовували такі форми організації ігрової діяльності:

1. Спільна ігрова діяльність дорослих і дітей, музей ляльок, театральне заняття, театралізована гра.
2. Самостійна ігрова діяльність, групові рольові ігри в повсякденному житті.
3. Міні-ігри на корекційно-розвивальних заняттях, ігри-вистави, мініатюри.

Дітей цілеспрямовано навчають діалогічного мовлення у спеціально організованих комунікативних ситуаціях (бесідах, іграх, під час виконання доручень тощо). Завдання з розвитку діалогу включають у поточні заняття та у вільний від занять час. Оволодіння розмовнопобутовим мовленням прискорює перехід до зв'язного монологічного мовлення. На цьому етапі дітей навчають переказу невеликих, добре знайомих та незнайомих казок і оповідань за питаннями, за планом, самотійно; самотійного складання описових розповідей за схемою і без такої; складання розповідей за простою серією сюжетних картин за зразком і за планом за допомогою питань і самотійно; реалістичних творчих розповідей (із досвіду особистого життя: про сім'ю, про те, як провели вихідний день, про день народження тощо). Широко використовується заучування коротких віршів.

Варто зазначити, що жодна з систем допоміжної альтернативної комунікації не прагне бути «кінцевим пунктом призначення», тобто не має на меті вилучити вербальне мовлення з ужитку. Більше того, розвиток



мовленнєво-комунікативних навичок пришвидшується за рахунок використання альтернативних способів комунікації, можливо тому, зокрема, міміка й жести, наприклад, стимулюють однакові ділянки мозку. Застосування їх супроводжується мовленням так, що жест або символ ілюструє слово, формуючи в головному мозку міцні зв'язки між стимулами різних модальностей (звукової, зорової, кінестетичної). Окрім того, інтенсивно стимулюючи пластичний мозок дитини новими знаннями і зв'язками, ми розвиваємо його, що, урешті-решт, стимулює та розвиток вербального мовлення. Для підвищення результативності роботи з формування комунікативних умінь у дітей з аутичними порушеннями необхідний пошук ефективних форм корекційної роботи з ними під час реалізації принципів системності, комплексності.

## **Висновки до розділу 2**

Сучасний етап розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології характеризується об'єднанням наукових пошуків у напрямі поглибленого вивчення загального, психічного і, зокрема, мовленнєвого розвитку дітей раннього віку для створення ефективних умов для їхнього усебічного розвитку з урахуванням індивідуальних, вікових та психофізіологічних особливостей, а також потенційних можливостей кожної дитини.

Зазначимо, що мовлення дитини з аутизмом у процесі онтогенетичного розвитку проходить такі етапи: формування потреби в спілкуванні, соціально-відповідні реакції мовленнєвих і невербальних засобів для спілкування і вміння вибирати їх для конкретного спілкування, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, вміння планувати зміст своєї участі у спілкуванні.

На сьогодні в корекційній педагогіці та спеціальній психології посилено увагу до вивчення комунікативних можливостей дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, щоб вчасно надати їм ранню

комплексну допомогу (Н. Борякова, Г. Самсигіна, А. Салахова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Види роботи для формування комунікативних умінь ґрунтуються на основі предметно-практичної діяльності, яка дає можливість пізнати об'єкт, використовуючи всі аналізатори, і викликає у дітей необхідність оперувати різними предметами і дидактичними іграшками, обігрувати дії з ними. З'ясовано, що мовленнєві і комунікативні труднощі дітей-аутистів залежать від стану їхнього когнітивного та соціального розвитку, сформованості функціональної та символічної гри.

Корекційна робота з формування комунікативних умінь охоплює такі напрями: подальший розвиток розуміння мовлення (формування предметного, предикативного та ад'єкативного словника імпресивного мовлення); розвиток кількісного та якісного словникового запасу дитини у експресивному мовленні; формування граматичних категорій словозміни та словотворення в імпресивному та експресивному мовленні на рівні словосполучення та речення; формування синтаксичної структури речення; формування зв'язного мовлення; корекція порушень фонетико-фонематичної системи мови.

Результати виконання завдань, спрямованих на виявлення рівня оволодіння імпресивним мовленням виявили, що найбільші труднощі виникають у дітей-аутистів під час виконання завдання на розуміння слів, що позначають предмети. Для подолання труднощів дієвий вплив має ігрова діяльність, її характерною ознакою є використання незвичного ігрового матеріалу, часто предметів домашнього побуту.

Зміст корекційного навчання дітей-аутистів включає розширення й уточнення пасивного та активного словника дитини, розвиток імпресивного та експресивного мовлення в процесі сприймання, диференціювання та правильного використання граматичних форм словозміни та словотвірних моделей, різних типів синтаксичних конструкцій, формування зв'язного мовлення, корекція фонетико-фонематичної сторони мовлення.

Увесь процес корекційного навчання має чітку комунікативну спрямованість. Засвоєні елементи мовної системи повинні бути включені у безпосереднє спілкування. Важливо навчити дітей використовувати відпрацьовані мовленнєві операції в аналогічних або нових ситуаціях, творчо використовувати отримані навички у різних видах діяльності.

Згодом вдосконалюють навички усвідомленого використання слів і словосполучень у відповідності з контекстом висловлювання, а також навичок самостійного використання граматичних форм слова і словотвірних моделей. Формування граматичної правильності мовлення відбувається на основі попередньо засвоєного матеріалу з лексики і фонетики.

Однією з ефективних форм роботи для корекції комунікативних умінь є ігри. Описані ігрові завдання потребують обов'язкового урахування мовленнєвих, розумових, психологічних та характерологічних особливостей кожної дитини зокрема. Ігри не лише допоможуть дитині закріпити отримані на іграх-заняттях мовленнєві навички, а й зблизять із батьками, сприятимуть кращому розумінню одне одного.

Уся система роботи з формування комунікативних умінь спирається на принцип практичної спрямованості навчання. Це передбачає формування спілкування у процесі активної мовленнєвої діяльності, утворення в учнів мотивованої потреби до мовлення шляхом стимуляції їхнього мовленнєвої активності і моделювання ситуацій, які сприяють породженню самостійних та ініціативних висловлювань.

### РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

#### 3.1. Зміст й організація дослідно-експериментальної роботи

Комунікативна функція мовлення як засіб спілкування дитини з дорослими, покладена в основі всього її вербального розвитку. Дослідження українських науковців (Н. Базима, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін.) свідчать про те, що своєчасне формування саме цієї функції лежить в основі адаптації дитини з розладами спектру аутизму у середовищі людей з типовим розвитком та може стати основою формування довільної поведінки. Труднощі, що виникають у даної категорії дітей, перешкоджають отриманню інформації з оточуючого середовища, провокують фрагментарність її обробки та неможливість поділитися з оточуючими результатами своєї дослідницької інтелектуальної діяльності. Вирішення цієї проблеми потребує розробки поетапного плану дій, де комунікативна діяльність дитини з розладами спектру аутизму буде розвиватися поступово, у різних модельованих та природніх ситуаціях та матиме своє продовження у повсякденній діяльності дитини.

З метою дослідження й апробації методики формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти та педагогічних умов її забезпечення було проведено експериментальне дослідження, яке здійснювалось у три етапи: *констатувальний, формувальний та контрольний*.

Ми висунули припущення, що достатній рівень сформованості комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти буде досягнутий, якщо корекційно розвивальна методика формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями буде узгоджена з урахуванням виявлених диференційованих психологічних порушень у механізмах мовленнєвої системи; мовленнєва діяльність розглядатиметься як

важливий складник двох взаємодоповнюючих і взаємопов'язаних процесів: психологічного формування (породження) мовленнєвого висловлювання та сприймання розгорнутого мовлення співрозмовника.

Термін «мовленнєва активність» розглядається нами у значенні наявності мотиву до мовленнєвого висловлювання і безпосереднє мовленнєве висловлювання, що може виникати як реакція-відповідь на репліку співрозмовника або як бажання повідомити співрозмовнику про власні думки, переживання, емоції, потреби.

Згідно з планом дослідження було сформульовано мету та завдання дослідження, визначено зміст і проведено аналіз отриманих результатів.

Кожний новий етап містив науково-методичну й корекційну роботу з учасниками експерименту, здійснювалося уточнення й доповнення у визначенні методик дослідження.

Експериментально-дослідний етап дослідження передбачав використання сукупності методів педагогічного дослідження, вивчення й аналіз психолого-педагогічної, корекційно-дефектологічної літератури, результатів діяльності учнів, учителів; анкетування, спостереження, опитування, бесіди, проєктно-дослідну роботу; методи аналізу, синтезу, абстрагування, моделювання, самоаналізу, експертної оцінки, педагогічного експерименту, кількісного та якісного аналізу оцінок та самооцінок. Для організації педагогічного дослідження та статистичної обробки одержаних результатів нами було використані рекомендації вітчизняних і зарубіжних науковців (І. Алієва, Н. Баль, Л. Баряєва, Г. Блеч, З. Будаєва, В. Вороб'їова, В. Воронкова, С. Геращенко, Н. Демченко, І. Дмитрієва, Л. Дмитрієва, А. Єгорова, С. Ільїна, К. Казанцева, Г. Кузнецова, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, Л. Матвєєва, Л. Парамонова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, В. Тищенко, О. Хохліна, Д. Шульженко).

Базою для педагогічного експерименту була обрана Прилуцька спеціалізована школа №14. В експерименті взяло участь 7 дітей молодшого

шкільного віку з розладами аутистичного спектру – вихованці спеціальних корекційних класів.

Метою *констатувального етапу* дослідження було вивчення стану комунікативної активності в дітей молодшого шкільного віку з аутистичними порушеннями. Відповідно були поставлені завдання: здійснити обстеження дітей з аутистичними порушеннями молодшого шкільного віку з метою визначення у них стану комунікативної активності, визначити стан та особливості комунікативної активності в дітей зазначеної категорії, узагальнити одержані результати.

Крім того, констатувальний етап експерименту мав за мету вивчити та проаналізувати стан проблеми дослідження, сформулювати мету і завдання, теоретично обґрунтувати методику дослідження формування стану комунікативних умінь у дітей-аутистів, педагогічні умови їх забезпечення; установити кількісний і якісний склад учасників експерименту; визначити діагностичний інструментарій для виявлення рівня сформованості комунікативних умінь й отримати вихідні дані щодо реальної практики їхнього формування у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти.

Задля реалізації вищезазначеного етапу було використано наступні методи: опитування батьків, вихователів, логопедів, психологів, корекційних педагогів за допомогою опитувального листа; вивчення особових справ дітей; психолого-педагогічний експеримент, спрямований на вивчення мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями молодшого шкільного віку. Обстеження проводилося у спонтанній ситуації та у спеціально організованих умовах. Усього експериментом було охоплено 7 дітей.

*Формувальний етап* експерименту передбачав практичне впровадження розробленої й теоретично обґрунтованої методики формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти та педагогічних умов її забезпечення.

Вибір діагностувальних засобів визначався необхідністю дотримання основних принципів, зокрема таких, як інформативність (результати діагностування охопили широке коло досліджуваних питань); економічність (оптимальні витрати часу і зусиль); доступність (зручність послугування учителям і учням).

*Контрольний етап* експерименту мав на меті аналіз результатів із упровадження методики формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти, моніторинг результатів експериментального дослідження; опис ходу й аналіз результатів дослідження на підставі статистичної обробки даних, оформлення результатів. Означений експеримент проводився в 2 етапи: аналітично-інформаційний, діагностично-інструментальний.

У ході *першої частини констатувального етапу (аналітико-інформаційного)* експериментального дослідження передбачалося спостереження за рівнем сформованих комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти шляхом спостереження на уроках та позаурочний час, проведення анкетування серед батьків.

Реалізація програми дослідження та отримані результати констатувального етапу довели доцільність вирішення таких завдань:

- 1) здійснення аналізу науково-методичної літератури з метою з'ясування поняття «аутизм», «інклюзивна освіта» як важливих складників формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти;
- 2) на основі специфіки освітньої діяльності дітей-аутистів обґрунтування структури та критеріїв сформованості комунікативних умінь;
- 3) відбір діагностичної методики, що дала можливість виявити дітей-аутистів рівень сформованості комунікативних умінь;
- 4) з'ясування стану сформованості комунікативної компетентності молодших школярів;

Це забезпечувалося застосуванням адекватної системи дослідницьких (теоретичних та емпіричних) методів: аналіз і синтез, порівняння та узагальнення лінгвістичної, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; детальний аналіз існуючого категоріального апарату; педагогічні спостереження та самоспостереження; опитування учителів; аналіз змісту навчальних планів, програм, які сприяли формуванню комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти.

Першим етапом збору інформації про рівень розвитку комунікативних умінь у дітей з аутизмом було аспектне анкетування батьків (Додаток А).

Результати анкетування підтвердили, що мовлення дітей з аутизмом не спрямоване на спілкування з оточуючими, а є ніби мовленням для себе. Дитина отримує задоволення не від спілкування, яке виникає за допомогою мови, а від маніпулювання самими словами, звуками і фразами.

Для багатьох дітей з аутизмом характерна любов до музики, вони можуть годинами слухати улюблені ними мелодії. Вони відрізняються підвищеною діяльністю часто відчують страхи при зустрічі з незнайомими предметами, іноді бояться звичайних предметів побуту, наприклад світла електричної лампи, звуку пылососа, деякі з них бояться ліфта, поїздки в автобусі, тварин і т. ін.

Дітей з аутизмом слід якомога раніше залучати до допомоги по дому. Вони повинні брати участь в приготуванні їжі, митті посуду, прибиранні приміщення. Для дитини з аутизмом дуже корисно, якщо в будинку є які-небудь тварини: кішка, собака, черепаха, птахи, рибки. Потрібно навчити піклуватися про них. У ряді випадків, аутичні діти повідомляють про свої наміри нетрадиційними способами. Наприклад, прохання може виражатися у вигляді дезадаптивної поведінки: криків, агресії. У той же час мова може використовуватися в якості аутостимуляції, не виконуючи певної комунікативної функції. Іntenція може бути виражена у вигляді ехолалії, яка в іншій ситуації також не має комунікативної спрямованості. Іноді діти, які використовують ехолалічне висловлювання з будь-яким комунікативним



наміром, можуть не підходити до людини, якій адресовано висловлювання, не дивитися на нього і не привертати його увагу іншими способами. Ці особливості ускладнюють процес спілкування, тому що оточуючим людям стає складно визначити мету висловлювання дитини.

Один з основних недоліків вербальної комунікації у дітей з аутизмом – нездатність до діалогу. В аутичних дітей відзначаються труднощі при зміні комунікативних ролей «того, хто говорить» і «слухача», унаслідок проблеми в інтегруванні значимої інформації. У процесі діалогу, діти з аутизмом не здатні забезпечити зворотний зв'язок і тематичну спрямованість інформації.

З метою з'ясування проблем, які виникають у роботі з розвитку комунікативних умінь у дітей з аутизмом нами було проведено опитування серед учителів, які працюють з дітьми-аутистами за аспектами розвитку комунікації під час аутизму (Додаток Б).

Опитування підтвердило думку про те, що навчальна діяльність повинна відповідати інтересам учня. Вона має бути цікавою для кожного, діти повинні перебувати в зоні видимості. Ускладнює процес розуміння директивний стиль спілкування. Не завжди потрібно прагнути до використання тільки одних слів. Учень знає, як називаються всі предмети, але не знає, як використовувати слова. Він дуже добре справляється, коли його просять назвати предмети (описати те, що його оточує: банани, сік ...), але він ще не навчився просити предмети, яких він потребує. Для таких людей вміння попросити що-небудь, коли голодний, набагато важливіше, ніж вміння називати предмети. Окремі вчителі створюють «провокаційні» ситуації в класах, де навчаються аутичні діти, або в групах, де вони живуть: «саботаж» вчителя викликає у дітей потребу в комунікації. Однак ці ситуації будуються таким чином, щоб ніхто не впав у відчай.

Учити вживати слова-прохання краще в природних ситуаціях. Під час навчання використовується вербальна підказка, яка поступово зменшується. Важливо, щоб дитина дійсно хотіла того, що ми його вчимо просити. Тому перш, ніж надати підказку, чекають ініціативи з боку дитини (коли вона буде

тягнути дорослого за руку або покаже на бажаний предмет). Для того, щоб закріпити вживання нових слів, треба надати дитині можливості для практики. Можна спеціально створювати прецеденти для того, щоб дитині довелося попросити про що-небудь.

Якщо розуміння мови обмежено, вводять тільки один тип питань, потім інший. Краще, якщо ця навичка формується з одночасною демонстрацією призначення предметів. Наприклад, якщо вивчають функціональне значення ножиць, можна щось вирізати з паперу, проговорити, для чого потрібні ножиці, потім поставити дитині запитання.

Формулювання, яким вчать дитину в тому випадку, якщо вона не знає, як відповідати, повинні бути простими й однозначними (на початковому етапі). Наприклад, на питання: «Навіщо потрібна тарілка?», вчать відповідати: «Щоб з неї є», хоча тарілка може використовуватися і за іншим призначенням (наприклад, для зберігання продуктів).

Навчання відповідати на питання: «Чим ...?» є більш складною навичкою для вивчення функціонального значення предмета, так як на цьому етапі вже відсутня наочна інформація – дитина повинна сама згадати, за допомогою яких предметів здійснюються ті чи інші дії. Питання повинні ставитися в такій формі, щоб дитина могла краще їх зрозуміти. Часто використовують форму другої особи, за змістом питання повинні бути конкретними.

У першу чергу, використовують ситуації так званого «природного» навчання. Коли ініціатива в спілкуванні виходить від самої дитини, вона більше зацікавлена в тому, щоб говорити – отже, вивчені в таких ситуаціях висловлювання (наприклад, прохання) дитина частіше використовує, оскільки вона бачить їхній вплив на оточуючих.

Зважаючи на опитування людей, які контактують з експериментальною групою (ЕГ) учнів, ми провели *другу частину констатувального етапу експерименту*, метою якого стало виявлення особливостей комунікативної взаємодії молодших школярів з розладами аутистичного спектру.

Відповідно на цьому етапі були поставлені такі завдання дослідження:

- 1) відібрати діагностичний інструментарій для вивчення комунікативної взаємодії молодших школярів з розладами аутистичного спектру;
- 2) провести вивчення комунікативної взаємодії молодших школярів з розладами аутистичного спектру;
- 3) визначити специфіку комунікативної взаємодії молодших школярів з розладами аутистичного спектру.

Наступний етап констатувального дослідження – діагностично-інструментальний. Під час визначення діагностичного інструментарію для констатувального етапу дослідження ми використовували адаптований нами варіант методики «Оцінка соціальних і комунікативних навичок у дітей з аутизмом» К.А. Quill [70]. Модель дослідження розвитку комунікативних умінь у дітей з аутизмом передбачала такі етапи:

*I. Виявлення особливостей комунікативних умінь:*

- види комунікації, що використовує дитина в процесі спілкування (вербальна і невербальна комунікація, альтернативні засоби комунікації);
- можливості комунікації (вираз прохань, небажання, коментування своїх дій, повідомлення про свої почуття);
- сфера спілкування дитини;
- специфічні комунікативні порушення (мутизм, наявність ехолоалічної мови, розмова з самим собою, труднощі вживання особових займенників, повторення фраз з книг і фільмів без зв'язку з ситуацією, труднощі встановлення адекватного візуального контакту);

*II. Оцінка рівня сформованості базових комунікативних функцій:*

- прохання / вимоги;
- відповідна соціальна реакція;
- коментування й повідомлення інформації;
- запит інформації;

*III. Оцінка рівня сформованості соціоемоціональних навичок:*

- вираз емоцій / повідомлення про свої почуття;
- навички просоціальної поведінки;

#### *IV. Оцінка рівня сформованості діалогових навичок:*

- вербальні діалогові навички;
- невербальні діалогові навички.

Результати обстеження, спрямованого на вивчення комунікативних умінь в учнів молодшого шкільного віку з дитячим аутизмом, підтвердили і поглибили положення спеціальної психології та корекційної педагогіки про те, що при дитячому аутизмі відзначаються порушення комунікативних умінь, які проявляються у вигляді несформованості базових комунікативних функцій, соціоемоціональних і діалогових навичок.

Якісний і кількісний аналіз експериментальних даних виявився підставою для виділення 3-х різнорівневих груп дітей, які потребують диференційованого підходу під час організації педагогічної корекції. Під час формування груп для організації дослідження за основний критерій взято рівень сформованості комунікативних умінь, які визначали за такими показниками:

- 1) активність у спілкуванні (прагнути до спілкування за власним бажанням, є ініціатором спілкування);
- 2) уміння слухати і розуміти мову;
- 3) уміння будувати спілкування з урахуванням ситуації;
- 4) уміння вести діалог;
- 5) легкість входження в контакт з дітьми і дорослими;
- 6) ясність і послідовність вираження своїх думок;
- 7) невербальні навички спілкування.

Кожен критерій оцінювався в балах - від 0 до 3 балів:

3 бали – дитина активна в спілкуванні, уміє слухати і розуміти мову, будує спілкування з урахуванням ситуації, легко входить в контакт з дітьми і дорослими, ясно та послідовно висловлює свої думки, користується формами мовного етикету, веде діалогічне спілкування, уміє домовитися;

2 бали – дитина слухає і розуміє мову, бере участь в спілкуванні, частіше, з ініціативи інших, вміння користуватися формами мовного етикету нестійке, не завжди вміє домовитися та вести діалог;

1 бал – дитина малоактивна й небалакуча в спілкуванні з дітьми та дорослими, неуважний, рідко користується формами мовного етикету, не вміє послідовно викладати свої думки, точно передавати їх зміст, не вміє вести діалог і домовитися з однолітками.

Результати, отримані в ході діагностики, було піддано аналізу. Максимальна кількість набраних балів за правильні відповіді обстежуваних, їхні зіставлення – 21 бал.

За сукупними результатами всієї діагностики було вираховано відсоток якості виконання завдань і співвіднесено з одним з п'яти рівнів успішності:

високий рівень – 100-70% (17-21 бал);

середній рівень – 69,9-55% (11-15 балів);

низький рівень – 54,9-40% (6-10 балів);

дуже низький рівень – 39 і нижче (0-5 балів).

Розглянемо детально результати проведеного нами дослідження під час аналізу кожного завдання.

Зміст програми формування комунікативних умінь у дітей-аутистів включає сім послідовних блоків, кожен з яких відповідає окремому напрямку роботи (Додаток В).

Рівні сформованості комунікативних умінь в учнів ЕГ за блоками відображено на рис. 3.1.



**Рис. 3.1. Рівні сформованості комунікативних умінь в учнів ЕГ (констатувальний етап)**

За результатами діагностики найнижчий рівень сформованості умінь в учнів ЕГ привертати увагу і ставити запитання (7%). Також на низькому рівні уміння виражати емоції, почуття та повідомляти про них (11%) та діалогові навички (12%). Решта умінь сформовано недостатньо.

Результати дослідження стану комунікативної взаємодії у молодших школярів з розладами аутистичного спектру представлені в таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1.*

**Результати дослідження рівня сформованості комунікативних умінь молодших школярів з аутистичними розладами (констатувальний етап)**

№ п/п	Ім'я дитини	Критерії сформованості комунікативних умінь							Заг к-сть балів	Рівень
		1	2	3	4	5	6	7		
1	Богдан Ч.	1	1	1	0	1	1	1	6	низкий
2	Дмитро Г.	0	1	1	1	1	1	1	6	низкий
3	Катерина А.	1	1	1	0	1	1	1	6	низкий
4	Марія Г.	0	1	1	1	0	1	2	6	низкий
5	Олексій К.	1	1	1	2	1	2	3	11	средній
6	Оксана Б.	1	1	1	1	2	2	3	11	средній
7	Діана Д.	1	1	1	2	0	3	3	11	средній

Для оцінки використовували бальну система. У стовпці «бали» навпроти кожного критерію ми ставили цифри: «0», «1», «2» залежно від сформованості.

«0» – уміння не сформовано. Дитина ніколи не використовує це комунікативне вміння.

«1» – навичка сформована частково. Дитина іноді використовує це комунікативне вміння (наприклад, тільки з близькими людьми, тільки з дорослими, тільки в домашніх умовах і т.ін.) або використовує частково – тільки з підказкою.

«2» – уміння сформовано повністю. Дитина завжди використовує це вміння в різних соціальних ситуаціях – у різних місцях, з різними людьми.

Таке обстеження дало змогу визначити групи дітей з різним рівнем сформованості комунікативних умінь:

1 група, – дуже низький рівень, – діти, у яких не сформовано комунікативну взаємодію, це спілкування на рівні вигуків й окремих слів.

2 група, – низький рівень, – діти, які не вміли або не змогли привернути увагу інших людей адекватним способом, що не були здатні висловлювати прохання / вимоги загальноприйнятим способом, демонстрували несформованість адекватної соціальної реакції: багато хто не реагували на своє ім'я, не відповідали на привітання, відмовлялися від пропозицій дорослого, демонструючи дезадаптивну поведінку, що не були здатні дати ствердну відповідь. Ця група виявляла несформованість навичок повідомлення і запиту інформації, просоціального поведінки та діалогових навичок. Цю групу склали діти, які використовують або вокалізації, або однослівні висловлювання, тісно пов'язані з безпосередньою ситуацією спілкування і практично не носять комунікативний характер (4 учнів, 57,2 %).

3 група, – середній рівень, – діти активно висловлювали прохання; у ряді випадків, демонстрували адекватну реакцію на висловлювання і дії інших людей; були здатні коментувати навколишні події, називати

улюблених персонажів, предмети, знайомих людей, описувати дії, місцезнаходження різних об'єктів, використовуючи при цьому дво-, трьослівні висловлювання, що носять ситуативний характер і невербальні засоби комунікації; могли відповідати на прості запитання дорослого, іноді ставили їх; у той же час не були здатні описувати властивості предметів, минулі та майбутні події, відповідати на запитання, що вимагають розуміння причинно-наслідкових зв'язків та тимчасових уявлень; демонстрували несформованість просоціального поведінки і діалогових навичок (3 учнів – 42,8 %).

4 група, – високий рівень, – діти активно висловлювали різні прохання; демонстрували адекватну реакцію у відповідь на висловлювання, прохання і дії іншої людини; були здатні коментувати свої дії і дії інших людей, називати різні предмети, що оточують людей, персонажів з мультфільмів, книжок, описувати місцезнаходження та властивості різних предметів, минулі та майбутні події; вони відповідали на різні запитання дорослих і ставили їх, використовуючи при цьому розгорнуту фразову мову, не обмежену безпосередньою ситуацією спілкування, і невербальні засоби комунікації; демонстрували навички просоціального поведінки, уміння підтримати простий діалог.

Таким чином, результати обстеження показали, що діти повільно орієнтуються в умовах завдань, і їхні результати досить низькі.

Виходячи з отриманих показників, ми дійшли висновку, що таким дітям дуже складно використовувати мову як засіб спілкування, а, отже, у вільному спілкуванні молодші школярі-аутисти відчували значні труднощі.

Більшість дітей уникали спілкування як з дорослими, так і з однолітками за допомогою мови в багатьох ситуаціях. Часто в учнів виникав мовний негативізм. Діти намагалися більше використовувати невербальні засоби спілкування.

Аналізуючи комунікативні вміння учнів-аутистів у вільному спілкуванні, ми встановили, що: для 57,2% випробовуваних (4 дітей)



характерний низький рівень розвитку комунікативної взаємодії. Це означає, що ці молодші школярі були малоактивними і небалакучими у спілкуванні з однолітками та педагогами, не уважали, не будували спілкування з урахуванням ситуації, діти важко встановлювали контакт із співрозмовником, вони не вміли вести діалог і домовлятися з однолітками. Рідко користувалися засобами мовного етикету та виразними засобами. Молодші школярі не вміли послідовно викладати свої думки, а також точно передавати їх зміст. Деяким учням важко було привертати увагу інших людей адекватним способом, вони висловлювали лише деякі прохання, вимоги, коментували навколишні події, використовуючи вокалізації, указівні жести, однослівні висловлювання, тісно пов'язані з безпосередньою ситуацією спілкування. Демонстрували несформованість адекватної соціальної реакції: багато хто не реагував на своє ім'я, не відповідав на привітання, відмовлявся від пропозицій дорослого у вигляді дезадаптивної поведінки (вчинки, які входять у протиріччя з існуючими у суспільстві нормами), який не був здатен дати ствердну відповідь, не відповідав на коментарі інших людей, проявляв несформованість навичок повідомлення і запиту інформації, просоціальної поведінки та діалогічного мовлення.

Для 42,8% (3 дітей) характерний середній рівень розвитку комунікативної взаємодії. Це означає, що випробовувані висловлювали прохання, демонстрували адекватну реакцію на висловлювання і дії, були здатні коментувати навколишні події, називати улюблених персонажів, предмети, знайомих людей, описувати дії, місцезнаходження різних об'єктів, використовуючи при цьому двох-трьохслівне висловлювання, що носять ситуативний характер і невербальні засоби комунікації. Могли відповідати на прості питання дорослого, іноді ставили їх, у той же час не могли описати властивості предметів, минулі та майбутні події, відповідати на запитання, що вимагають розуміння причинно-наслідкових зв'язків і тимчасових уявлень. Деякі молодші школярі були недостатньо активні в спілкуванні, брали участь в ньому частіше з ініціативи інших, не завжди використовували

в спілкуванні діалог, або під час діалогу окремі діти перебивали педагога і однолітків, відповідали невлад, не за змістом. Під час розмови учні дуже жестикулювали, розмовляли на підвищених тонах.

Ми встановили, що індивідуальні показники комунікативної взаємодії учнів-аутистів сильно варіюють. Більшість випробовуваних отримали найменші бали за такими критеріями як: вести діалог, активність в спілкуванні, легкість входження в контакт, ясність і послідовність вираження своїх думок, вміння будувати спілкування з урахуванням ситуації, вміння слухати і розуміти мову.

Більш високо ми оцінили використання дітьми форм мовного етикету. Аналізуючи отримані дані, ми можемо розподілити молодших школярів за рівнями оволодіння комунікативними вміннями. Результати оцінки рівня сформованості комунікативних умінь у дітей-аутистів представлені на рис. 3.2.



**Рис. 3.2. Рівні сформованості комунікативних умінь у дітей-аутистів (констатувальний етап)**

Проаналізувавши результати, ми дійшли висновку, що у молодших школярів-аутистів комунікативні вміння сформовані частково. Отримані

результати вказують на необхідність пошуку ефективних методів в корекційно-педагогічній роботі з формування комунікативних умінь в учнів експериментальної групи.

### **3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження**

*Мета формувального етапу експерименту* передбачала паралельне формування складників комунікативної активності: мотивованості, змістовності, ініціативності.

Для досягнення поставленої мети ми визначили такі *завдання*:

1) створення психолого-педагогічних умов для реалізації активності дітей з аутизмом, що сприяють розвитку комунікативних умінь;

2) розробка системи заходів, корекційно-розвивальних занять, спрямованих на вирішення проблем, що стосуються розвитку комунікативних умінь у дітей-аутистів.

3) добір ігор та вправ, як засобів розвитку комунікативних умінь у дітей-аутистів.

Зміст формувального етапу експерименту включав вправи та ігри, спрямовані на підвищення мотивації до взаємодії та спілкування, перехід від доступних навичок спілкування, використання безпосередньо мовленнєвих засобів; уживання звуконаслідувань, одно- та двоскладових слів, слів «так» і «ні», займенника «я», розширення пасивного та активного словникового запасу, розвиток умінь відповідати на запитання, формування основ граматичної побудови мовлення та первинних умінь будувати фрази.

Мета цього етапу враховувала діагностику та закріплення досягнень дитини-аутиста відносно сформованості компонентів комунікативної активності. Зміст включав вправи та ігри, спрямовані на подальше розширення пасивного та активного словникового запасу, удосконалення граматичної сторони мовлення, розвиток здатності до фразового діалогічного та монологічного мовлення, розвиток ініціативності та активності в

спілкуванні, уміння підтримувати розмову на задану тему та висловлювати свої думки послідовно, логічно, відповідно до ситуації.

Водночас, було дібрано дієві прийоми формування комунікативної активності: створення і підтримання мовленнєвого середовища; постійний мовленнєвий супровід діяльності дитини; навчання виражати думки будь-яким доступним їй способом; застосування стимулювань та заохочень з метою підвищення мотивації до комунікативної діяльності; використання наявних вокалізацій дитини; використання ехолалій та схильності до стереотипного повторення дій; стимуляція мовленнєвої активності на фоні емоційного підйому; розвиток комунікативної активності шляхом наслідування; активізація пасивного словникового запасу та поступове переведення його в активний; виховання ініціативності та прагнення до самореалізації

На **першому етапі формувального експерименту** увагу дітей акцентували на таких способах спілкування: звернення на ім'я під час висловлювання, контакт очима. Атмосфера довіри, установлена на першому етапі, є передумовою і умовою успішності педагогічної роботи на всіх подальших етапах. Ми застосовували стратегію «Ім'я». Дитині пропонується придумати собі ім'я, яке він/вона хотіли б мати, або залишити своє. Обгрунтувати, чому? Ця гра може дати додаткову інформацію про самооцінку школяра.

Рольова гра тісно пов'язана з повсякденним життям дітей, тому більшість ігор під час занять, відображають коло інтересів дітей. Знайомі вірші, пісні є потужним ігровим матеріалом. Показуючи міні-п'єски в настільному театрі, на фланелографі, у техніці бібабо (лялька-перчатка), за допомогою іграшок і ляльок, педагог передає палітру переживань через інтонацію, а по можливості через зовнішні дії героя. З метою розкритості, особливо внутрішньої, ми проводили спеціальні етюди, вправи на розвиток емоцій, уяви. Наприклад, прості етюди «Осінній дощ», «Ми на святі», у яких емоційний стан передається дітям за допомогою словесної (сонечко встає і

сонечко сідає) і музичної (мелодія рухається вгору і вниз) установок, які спонукають виконувати відповідні рухи. Використовуючи схильність дітей до наслідування, ми домагалися виразної імітації голосом різних звуків живої і неживої природи. Гра дає можливість дитині вступити в особливі відносини з навколишнім світом, у які вона не може вступити сам в силу обмеженості можливостей, сприяє розвитку позитивних емоцій, уяви, у подальшому співвідносити різні враження зі своїм особистим досвідом у самостійній ігровій діяльності.

На **другому етапі формувального експерименту** ігрові ситуації давали можливість дитині висловлювати свої бажання, інтереси, орієнтуючись на власні потреби і бажання інших дітей. На кожному занятті надавали можливість говорити про себе, свої відчуття, висловлювати власну думку, при цьому слухати інших, чекати своєї черги.

**Третій етап** – завершальний. На початку цього етапу проводилися спеціальні розвивальні заняття з використанням ігрових ситуацій для формування здатності дитини розуміти емоційні стани свої та інших людей; на формування вміння виражати емоції і почуття вербально, у русі, мімікою, голосом у творчості; на розвиток здатності співпереживати. В ігровій цікавій формі діти вали себе і оточуючих. Програючи різні ситуації, дитина звільняється від негативних емоційних станів, долає страх. Діти з агресивною поведінкою навчалися на заняттях адекватним способам вираження гніву вербалізувати свої досягнення, контролювати себе. Через ігрові ситуації дитина з агресивною поведінкою розвивала вміння чути співрозмовника, не перебивати його, доброзичливо пропонувати свої варіанти рішень виходу з проблемних ситуацій, обговорювати й приймати правила гри.

Ми вчили дітей вмінню вирішувати суперечки й конфліктні ситуації, вести обговорення, реалізовувати різні стратегії поведінки в ігрових і реальних ситуаціях взаємодії. У процесі обговорення ігрових ситуацій, взаємодії в ході гри розвиваються здібності дитини до самовираження,

здатності слухати та чути співрозмовника, відбувається процес проживання дітьми ситуації взаємодії за рахунок її інсценування умов гри.

Для того, щоб школярі продовжували вдосконалювати свої комунікативні вміння, розвивати почуття партнерства проводили заняття-прогулянки, спостереження за навколишнім (поведінку тварин, людей, їх інтонації, рухи.) Для розвитку уяви пропонували такі завдання, як: «Уявіть море, піщаний берег. Ми лежимо на теплому піску, загоряємо. У нас гарний настрій. Поговорили ногами, опустили їх, розгребли теплий пісок руками» і т. ін. Створюючи обстановку свободи і розкутості, необхідно спонукати дітей фантазувати, видозмінювати, комбінувати, складати, імпровізувати на основі вже наявного досвіду. Так, вони можуть переінакшувати початок і кінцівки знайомих сюжетів, придумувати нові обставини, у які потрапляє герой, вводити в дію нових персонажів. Діти підключаються до вигадування оформлення ігрового процесу, відображення їх в образотворчій діяльності. У процесі ігрової діяльності складається особливе, естетичне ставлення до навколишнього світу, розвиваються загальні психічні процеси: сприйняття, мова, образне мислення, уяву, увагу, пам'ять і ін.

Яскравою особливістю ігор для дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру стає їх частковий перехід в мовний план. Це пояснюється тенденцією до об'єднання різних видів сюжетної гри, у тому числі ігри-фантазування. Вона стає основою або важливою частиною групової гри, в якій реальний, літературний і фантазійний плани доповнюють один одного. Для молодших школярів характерні гри «з продовженням».

Велику увагу в своїй роботі щодо активізації комунікативних взаємин молодших школярів з розладами аутистичного спектру ми приділяли роботі над найголовнішими елементами мовної інтонації, якими є фразові наголоси, паузи і мелодика мови. Наприклад, вправа на звукову уяву:

Чи можеш ти почути, що говорить хмара? Може, воно співає, зітхає? Уяви і почуєш незвичайні звуки або придумай свої, нікому поки невідомі. Опиши або намалюй свій власний звук.

Гра «Хто я?» Уяви і розкажи. Я:

- ящірка;
- вітерець;
- макаронина;
- рибка;
- книжка;

Дітям пропонували визначити характер героя (ледачий або боягузливий, добрий чи злий, дурний або розумний), а потім сформулювати його мовну характеристику. Така робота розвиває вміння діяти в умовах вимислу і спілкуватися, реагуючи на поведінку партнера.

На всіх етапах роботи важлива похвала, адекватна реальним досягненням дитини, що дає можливість розширити його уявлення про свої можливості.

Постійно мінливі ситуації, що виникають в процесі спільної взаємодії дітей, вимагають від них обопільної узгодженості. У дитячому колективі дитина вчиться будувати відносини, збагачується досвідом, виробляє характер.

Результатом такої роботи є те, що діти стають більш розкутими, відчують себе комфортніше, стають вільніше в спілкуванні з однолітками і з дорослими, розвивається емоційно-вольова сфера; діти починають усвідомлювати свій успіх, значущість своєї діяльності, знають, що таке добре, що таке погано; удосконалюється моторика, координація рухів; розвивається почуття колективізму.

Для більш ефективного розвитку у дітей соціально-комунікативної, емоційно-афективної, сенсорно-поведінкової систем і комунікативної функцій мови ми підключали батьків до роботи з дітьми. Для батьків, які хочуть гармонізувати відносини зі своїми дітьми, навчити свою дитину адекватно оцінювати себе, будувати успішні відносини з іншими людьми використовували різні форми організації роботи:

- домашні спільні творчі завдання;

- відкриті заняття з використанням ігрової діяльності;
- колективні тематичні бесіди на цікаві для батьків теми;
- індивідуальні бесіди і домашні завдання з виконання окремих вправ та ігор, знайомих дітям;
- проведення свят з оформленням стендів, спільних робіт, з конкурсами, чаюванням.

У груповій та індивідуальній бесіді з батьками ми пояснювали їм, що найбільш значимими факторами благополучного розвитку дитини є атмосфера в сім'ї, підтримання емоційного контакту з дитиною, стиль виховання, місце дитини в сім'ї, віра в його сили.

Результатом роботи стала активізація комунікативних стосунків, а також великий інтерес школярів і батьків до організації і проведення тематичних театралізованих вистав.

Таким чином, ігрова форма виховання – один з ефективних засобів активізації міжособистісної взаємодії молодших школярів з розладами аутистичного спектру в процесі осмислення їм морального підтексту ігрової ситуації, участі в грі, що створює сприятливі умови для розвитку почуття партнерства. У ході вдосконалення діалогів і монологів, освоєння виразності мовлення найбільш ефективно відбувається мовленнєвий розвиток. Критерієм результативності досвіду є позитивна динаміка активізації комунікативних стосунків молодших школярів-аутистів.

Досить важливим є діагностування імпресивної сторони мовлення дитини у спонтанній ситуації, спрямоване на визначення рівня розуміння висловлювань, що містять значущі слова, можливості виконувати інструкції в контексті ситуації та поза контекстом ситуації. У спеціально організованій комунікативній ситуації ми з'ясовували розуміння:

- зв'язного висловлювання;
- поширених речень за сюжетним малюнком;
- різних граматичних форм;



- складно-підрядних речень;
- значення слів.

Діагностування експресивного мовлення також проводилося в спонтанній мовленнєвій ситуації, в якій фіксується наявність вокалізацій, звукоутворень, звуконаслідувань, вміння висловити бажання, заперечення, власні висловлювання, що включають ініціативні репліки (це репліки-стимули: запитання, повідомлення та спонукання), репліки-реакції (відповідь на питання, реакції на повідомлення і спонукання), репліки різного призначення: а) питання, щоб відшукати інформацію; б) репліки-відповіді, щоб видати інформацію; в) репліки-повідомлення, щоб поділитися зі співрозмовником думками, почуттями, інформацією; г) реакція на повідомлення, щоб висловити позитивне чи негативне ставлення до обговорення; г) репліки-спонукання, щоб стимулювати співрозмовника; е) репліки-реакції на виконання дії, до якої спонукали дитину.

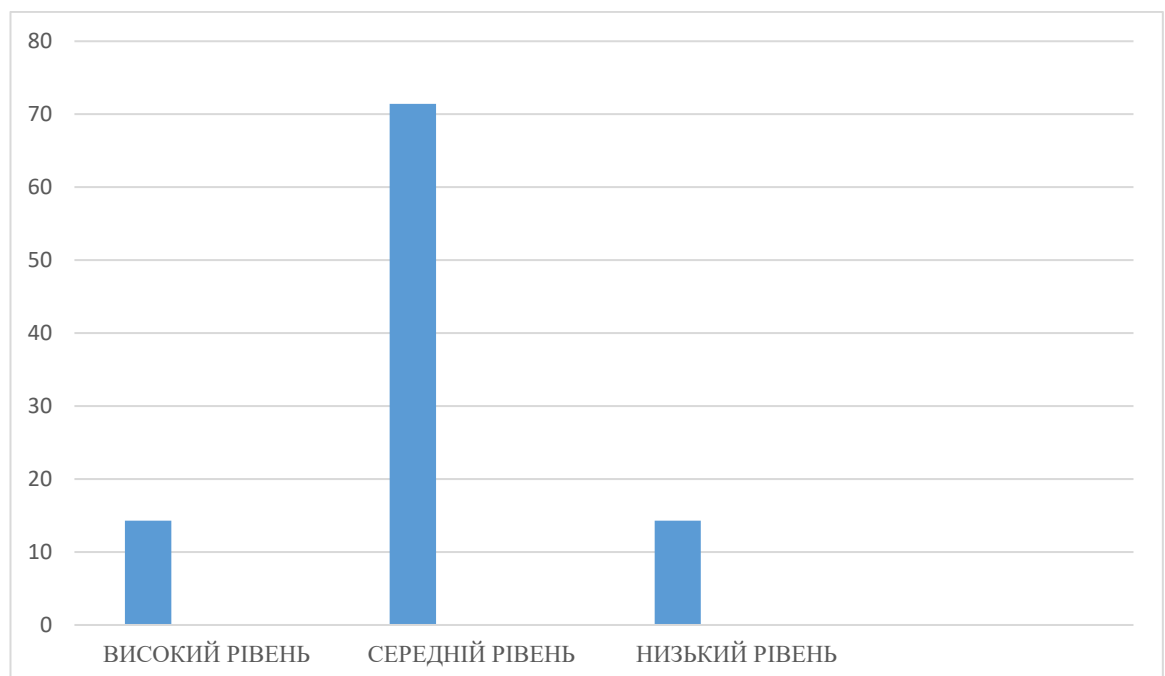
Діагностика експресивного мовлення у спеціально організованій ситуації містила:

1) діагностику рівня володіння лексичним запасом: іменники, прикметники, дієслова; 2) діагностику граматичної структури мовлення на рівні морфології: 1) словозміни (числові закінчення іменників, числові закінчення дієслів, родові закінчення прикметників, відмінкові закінчення прикметників та іменників); 2) словотворення (зменшувально-пестливі суфікси, префіксальні способи творення дієслів, утворення прикметників від іменників); на рівні синтаксису: об'єднання двох простих речень у складне; 3) діагностику зв'язного мовлення: бесіда за малюнком; складання розповіді за серією сюжетних малюнків; складання опису за малюнком.

Отже, значна кількість дітей-аутистів з несформованим вербальним мовленням, або з мовленням, рівень зрозумілості якого є настільки низьким, що не дає можливість використовувати його як засіб комунікації. Окремі діти-аутисти добре володіють мовленням, опановують читання, письмо, проте залишаються мовчазними під час встановлення мовленнєвого

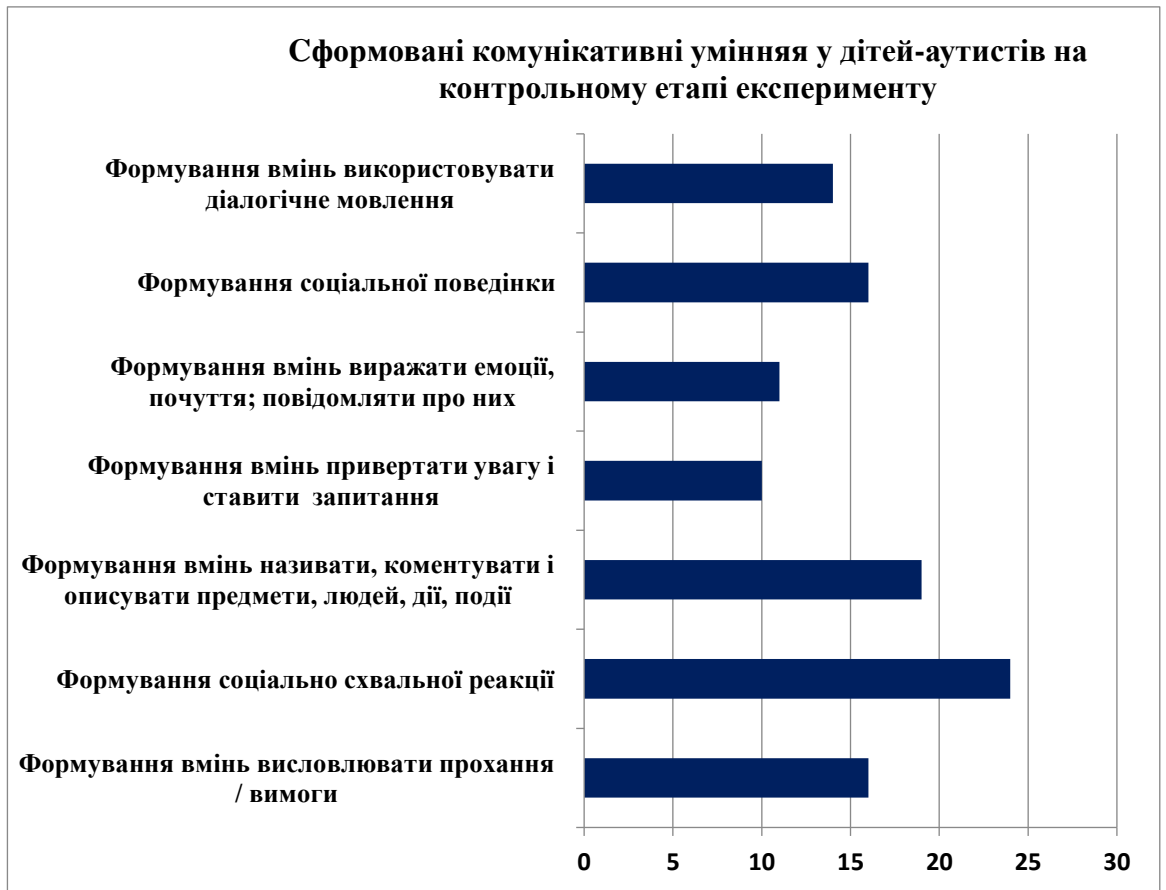
контакту, тому доцільно використовувати різні засоби альтернативної комунікації та впроваджувати ефективні види роботи, щоб допомогти дітям з аутизмом адаптуватися до соціального середовища та здобувати початкову освіту.

**Контрольний етап** експерименту проводився в умовах безперервного моніторингу якостей умінь будувати висловлювання комунікативного характеру. Провідним методом контрольного дослідження під час вимірювання й оцінювання результатів формувального етапу педагогічного експерименту було спостереження за учнями-аутистами на уроках і в позаурочній діяльності. Проведення підсумкового контролю здійснено на основі перевірки сформованих комунікативних умінь (див. табл. 3.1). Нами було встановлено, що середній рівень комунікативних умінь мали 71,4% (5 учнів) з усіх обстежених молодших школярів-аутистів, низький рівень – 14,3% (1учень), високий – 14,3% (1 учень). Результати контрольного етапу експерименту представлені на рис. 3.3. Отже, спостерігаємо позитивну динаміку.



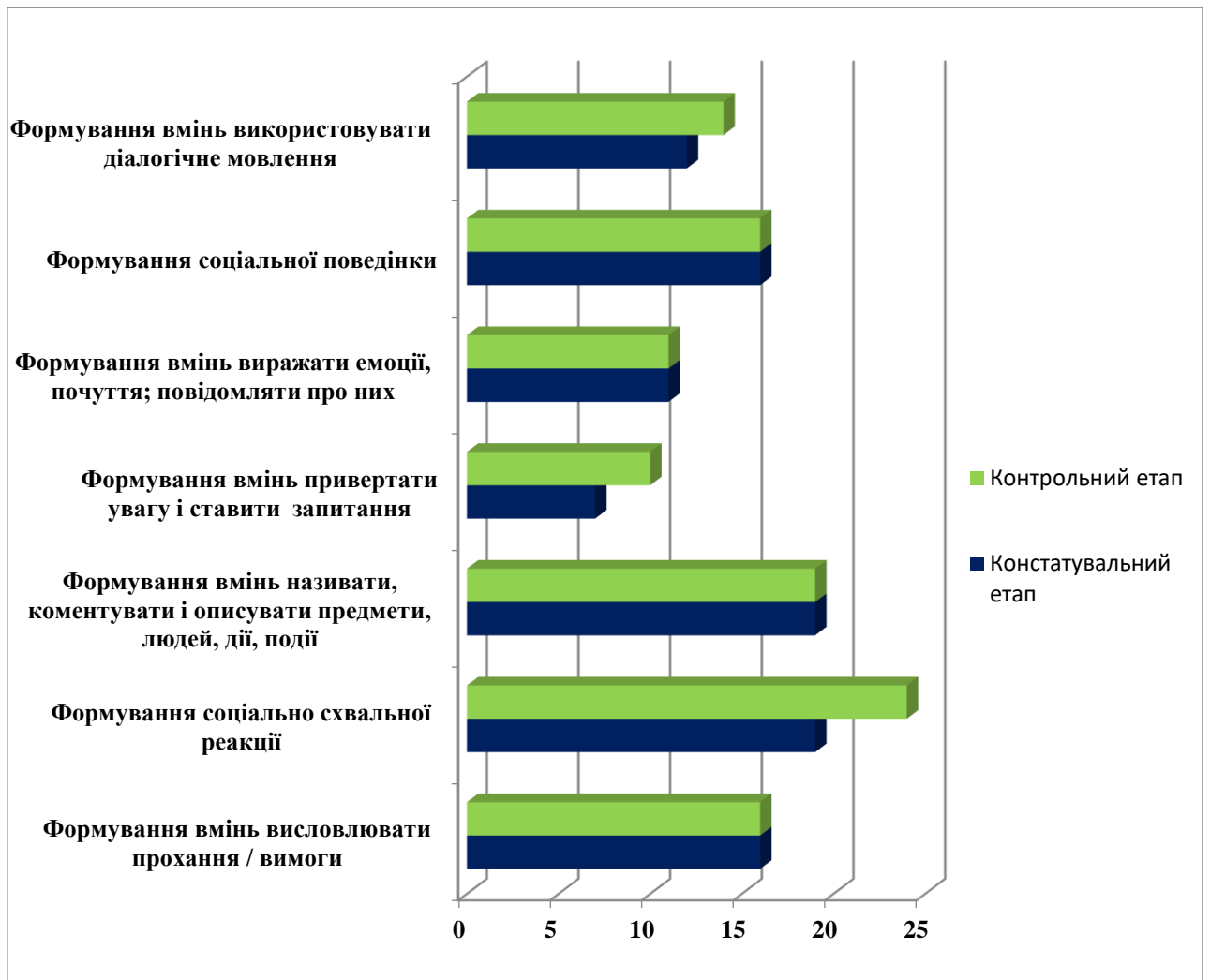
**Рис. 3.3.** Діаграма сформованих комунікативних умінь у дітей-аутистів на контрольному етапі експерименту

Аналізуючи отримані дані, можемо констатувати зміни в розподілі молодших школярів за рівнями оволодіння комунікативними вміннями. Результати оцінки рівня сформованості комунікативних умінь у дітей-аутистів на контрольному етапі представлені на рис. 3.4.



**Рис. 3.4. Результати оцінки рівня сформованості комунікативних умінь у дітей-аутистів на контрольному етапі експерименту**

Наступна діаграма показує порівняльний аналіз та динаміку формування комунікативних умінь (рис. 3.5).



**Рис. 3.5. Порівняльний аналіз експериментальної роботи (по блоках)**

Отже, спостерігаємо позитивну динаміку в процесі формування комунікативних умінь у дітей-аутистів, що говорить про ефективність запропонованої методики.

Вона спрямована на формування мотивації до комунікації, розвитку слухової уваги та сприйняття, артикуляційних, імітаційних здібностей і мотиваційної основи мовленнєвої діяльності дитини, формування фонематичного слуху.

Для посилення коригуючого впливу педагогічного процесу на розумовий розвиток дітей з аутизмом принцип корекційної спрямованості має цілісно впливати на змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелекту у їх системній єдності.

Корекційний ефект роботи пов'язаний із забезпеченням діалектичної єдності, з одного боку, адаптації засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних можливостей дітей і, з іншого, – спрямованості цих засобів на максимально можливий розвиток здібностей учнів до оволодіння елементами соціальної культури у неадаптованому вигляді.

Ефективний, безболісний перехід дитини з особливостями психофізичного розвитку з дитинства в доросле життя, підготовка до самостійного життя та діяльності є першочерговим завданням процесу інклюзії. Це може бути досягнуто психолого-педагогічним супроводом під час навчання, надання спеціальної допомоги та підтримки.

### **3.3 Методичні рекомендації щодо формування комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти**

Аутична дитина не здатна до безпосереднього опанування способами взаємодії з довкіллям, тому їй треба вчити усьому: спілкуватися, грати, учитися, піклуватися про себе тощо.

Зростаючі потреби у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями, нова освітня система в Україні, вимагають суттєвих змін у підході до навчання, оновлення змісту та методів навчання в загальноосвітніх школах.

Пріоритетне місце у розв'язанні проблеми формування комунікативних умінь учнів-аутистів повинно відводитись діалогічному навчанню.

Саме діалог лежить в основі педагогічної комунікації, що дозволяє через рівноправне залучення учня до сумісного обговорення ситуацій позбутися формальності стосунків у системі «учитель – учень».

Для того щоб зробити освітній процес успішним, важливо забезпечити комунікативну мотивацію, дидактичну обробку навчального матеріалу, що повинен стати основою діалогу, використання нестандартних завдань та моделювання комунікативних ситуацій, які стимулювали б мовленнєво-

розумову активність учнів. Названі умови логічно витікають з особливостей навчального діалогу як форми спілкування та засобу розвитку комунікативних умінь учнів.

Забезпеченню комунікативної мотивації сприяють різні фактори. Це, по-перше, довірливі відносини між учителем та учнем, що роблять можливою діалогічну взаємодію між ними та ставлять їх на рівні позиції, а, по-друге, сприятливий емоційний клімат у стосунках, що знаходить своє вираження у поважливому ставленні до точки зору інших.

Учитель, зі свого боку, повинен будувати відносини з учнями на основі співпраці. Він враховує, що сам, як доросла людина, добре розуміє сучасну ситуацію в науці та культурі. Те, що для учня є проблемою, для учителя не є новим. Викладач сприймається як інформаційна система, що обслуговує проблеми учнів. У такому разі, щоб досягнути рівності позицій, учитель повинен сам стати учнем. Під час формування комунікативних умінь в учнів-аутистів ми повинні враховувати особливе ставлення до дитини в контексті її унікальності, цілісності та неоднозначності проявів; не нав'язувати жорсткий заданий напрям утручання в дійсність.

У роботі з аутичною дитиною важливо вибудовувати систему стосунків, за якою дитину сприймають як унікальну особистість, яка заслуговує на повагу. Важливо розуміти та сприймати дитину, і тільки за цих умов з нею можуть відбуватися зміни на всіх рівнях.

Наявні в тієї чи іншої дитини сформовані процеси та функції можуть ставати ресурсами її розвитку, а несформовані складники психіки – мішенню для корекційної роботи. Це дає підстави для розроблення індивідуальних програм розвитку, основні принципи яких: опора на збережені психічні функції та процеси, ресурси розвитку; послідовне опрацювання фундаментальних процесів і станів, без оптимального функціонування яких неможливе “пробудження” психічних функцій на вищих рівнях.

Підвищенню ефективності спілкування з дитиною-аутистом є дотримання таких загальних рекомендацій. *Бути активним слухачем.* Коли дорослий демонструє розуміння того, що говорить дитина, то тим самим викликає в неї довіру та повагу. Обличчя співрозмовників мають бути на одному рівні, щоб була можливість дивитись один одному в очі. Необхідно показувати свою увагу за допомогою жестів, міміки (кивання головою, посмішка). *Говорити чітко і виразно.* У розмові використовувати короткі речення з 3-4 слів; повторювати ключові слова, які добре відомі дітям. Ускладнювати речення, використовувати нові слова, зменшувати кількість повторів. Намагатися менше говорити. *Робити паузи між реченнями,* щоб дати дітям час осмислити сказане педагогом. Паузи можуть слугувати для заохочення дитини до висловлення власної думки. Не задавати запитань, відповіді на які для дитини є очевидними. *Говорити про те, що відбувається в цей час і в цьому місці.* Опис дії дитини – один з найефективніших педагогічних прийомів. Коментарі педагога щодо дій дитини показують послідовність дій, які вона виконала чи буде виконувати. *Намагатися зрозуміти, що дитина хоче сказати.* Для цього аналізувати окремі звуки, слова, напрям її погляду, жести тощо. Заохочувати невербальні намагання дитини спілкуватися. Повторювати дитячі коментарі і запитання. У такий спосіб педагог зможе перевірити, чи правильно він зрозумів сказане дитиною. *Використовувати наочні посібники* для пояснення матеріалу і підтримки зацікавленості дітей у занятті (схеми, плакати, малюнки із зображеннями людей, речей, процесів). *Заохочувати дітей розповідати* про улюблені речі та події з їхнього життя. Під час таких розповідей діти вчаться висловлювати власну думку.

Для формування у дитини усвідомленого образу власного тіла, образу фізичного “Я” доречні різноманітні ігри, у яких частини тіла виступають як окремі учасники (історії про пальчики, розігрування сюжетів на тілі (активізація тактильних і пропріоцептивних відчуттів); певні ігри (типу “злови свою руку, ногу”); відбиття ритмів на грудях під вірші (спочатку

спільно з дорослим, а потім самостійно), проспівування з одночасним постукуванням по грудях; вправи, які допомагають усвідомленню себе через дихання; різноманітні ігри з дзеркалом (коли звертають увагу дитини на те, що вона робить; одночасно дорослий може додавати свій коментар); вправи, спрямовані на формування дворучної діяльності, реципрокної взаємодії, а надалі – на підтримку формування провідної руки та перенесення через “середню лінію” (вертикальної осі тіла). Усе це сприяє “запуску” механізмів комунікації.

Педагог-помічник стає також емоційною, інколи й тілесною, опорою для дитини; коментує її дії; стежить за тим, щоб вона повноцінно долучалася до взаємодії і з ним, і з тими дітьми, які поряд, відчувала й помічала те, що відбувається навколо. Для цього погляд дітей спрямовуємо у комунікативному напрямі, зокрема, діалоги між дітьми активізуємо, стимулюємо повторювати прості слова, і якщо діти не відгукуються, відповідаємо самі за них. І хоча закріплення окремих словесних формул, доречних у контексті тієї чи іншої ситуації не відбувається у аутичних дітей одразу, таку “діалогову стимуляцію” варто послідовно здійснювати, знаючи, що вони здатні все зрозуміти, засвоїти і почати застосовувати.

На заняттях використовуємо також численні вправи, які потребують взаємодії дітей між собою, а також – дитини та дорослого (тілесні контакти, де є перехресні дотики долонями та ступнями, контакти спиною, чолом, руками тощо, вправи на розвиток почуття опору й багато іншого).

Деякі діти на перших порах можуть здійснювати певний опір таким контактам, але достатньо їм кілька разів бути присутніми в кімнаті, де інші діти із задоволенням долучаються до такої взаємодії (при цьому педагог-помічник так чи інакше зацікавлює тим, що відбувається), як у них також з’являється спочатку цікавість, а потім – і бажання це робити. Дуже важливі в навчанні аутичної дитини (як і будь-якої іншої дитини) такі якості педагога, як послідовність, наполегливість і вимогливість. Варто пам’ятати: домагаючись від дитини правильної цілеспрямованої діяльності, ми



формуємо здатність до адаптивної поведінки за певними правилами, що допоможе їй учитися, взаємодіяти і пізнавати світ.

Важливо також звернути увагу на той факт, наскільки комунікативне середовище здатне надати дитині можливості для взаємодії з оточуючими. Насправді, оточення може значною мірою змінюватися за критеріями кількості та якості наявних для комунікації можливостей. Тож, необхідно оцінити наскільки оточення сприяє тому, що дитина ініціює взаємодію з іншою людиною (людьми), керуючись різними комунікативними функціями (регуляції поведінки, соціальної взаємодії, привертання уваги). Чи має дитина з аутизмом можливість вступати в процес комунікації з метою спонукати інших людей щось зробити, привернути до себе увагу, чи спрямувати увагу інших на певний предмет чи подію?

Нагода вступити в процес комунікації задля регуляції поведінки інших людей з'являється в ситуаціях, коли: дитина вимушена просити про допомогу, просити дістати предмети, що не може дістати самотужки, потрібно надати перевагу одному з бажаних предметів чи видів діяльності та треба відмовитися від об'єкту, небажаного для неї. Оцінка наявності можливостей взаємодіяти з іншими людьми для регуляції їхньої поведінки надає інформацію про необхідні заходи в організації середовища з метою підвищити шанси та необхідність для дитини вступати в процес комунікації з цією метою.

Нагода вступити в процес комунікації для соціальної взаємодії або для координації уваги між учасниками взаємодії може з'являтися в дитини під час спільної ігрової діяльності, що повторюється та потребує змін соціальних ролей чи дотримання черги в діях (наприклад, ігри «Ку-ку», «Де коза рогата» та ін.).

Потрібно оцінювати як якість, так і кількість випадків спільної діяльності протягом дня. Існує ще один важливий момент в процедурі спостереження за дитиною в комунікативному середовищі – той факт, наскільки люди, які найчастіше контактують з дитиною, здатні адаптувати

власне мовлення до рівня розвитку дитини. Використання мовних конструкцій, що є поза межами розуміння дитини з аутизмом, може спричинювати розгубленість, відстороненість та небажану проблемну поведінку дитини

### **Висновки до розділу 3**

Для значної кількості молодших школярів з розладами аутистичного спектру характерно порушення діяльності спілкування. Це проявляється в невмінні вступати в мовне спілкування як з дорослими, так і з однолітками, недостатньою сформованістю комунікативних навичок (діалогу і монологу), особливості поведінки (відсутність зацікавленості в контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, невміння змінювати характер спілкування в залежності від ситуації, негативізм). Зазначені мовні та комунікативні труднощі роблять негативний вплив на засвоєння і підтримка контактів з однолітками в процесі спілкування в цілому.

Спілкування є одним з найважливіших факторів соціалізації. Недостатнє задоволення потреби особистості в спілкуванні веде до серйозних деформацій особистості, зниження рівня її соціальної адаптації. Гра стає містком спілкування між здоровими дітьми і дітьми з обмеженими можливостями, що актуально і привабливо для обох сторін, вона вчить партнерським відносинам і справжнього рівноправності. У грі діти вчаться спілкуватися один з одним, що веде їх до успішної соціальної адаптації в макро- і в мікросередовищі.

У результаті проведеної роботи можна сказати, що ігри, спрямовані дитини на комунікацію, спілкування з дітьми, потенціал уроків української мови, читання можуть привести до успішної соціалізації дитини.

Після застосування ігр і вправ ми спостерігали позитивну динаміку усунення внутрішньої напруги, позбавлення від страхів, подолання сором'язливості. Ми встановили, що середній рівень комунікативних умінь на констатувальному етапі експерименту мали 57,2% з усіх обстежених

молодших школярів-аутистів, низький рівень – 42,8%, високий і дуже низький рівні розвитку комунікативної взаємодії в даній групі дітей виявлено не було. На контрольному – середній рівень комунікативних умінь мали 71,4% (5учнів) з усіх обстежених молодших школярів-аутистів, низький рівень – 14,3% (1учень), високий – 14,3% (1учень).

При оцінці комунікативних проявів за категорією соціальна взаємодія, ми фокусували увагу на поведінці дитини, що використовується нею для привертання уваги іншої особи до себе, або як відповідь на увагу з боку людини. За категорією розподілення уваги оцінюється поведінка дитини з метою привернути будь-чию увагу до предмета чи події або відреагувати на привертання уваги, тобто встановлення спільного фокусу уваги з іншою особою. У категорії прохання увага акцентується на поведінці, що слугує для того, щоб дати знати іншій особі про власне бажання, попросити певний об'єкт чи викликати певні дії іншої людини, а також відповісти на прохання чи інструкцію іншої особи.

Значної актуальності розв'язання означеної проблеми набуває щодо дітей з особливими освітніми потребами загалом та дітей з розладами аутистичного спектра зокрема, оскільки специфічними для цього розладу є порушення соціальної комунікації, соціальної взаємодії, повторювані зразки поведінки, діяльності чи інтересів, що в свою чергу негативно впливає на розвиток особистості та є суттєвою перешкодою до успішної соціальної адаптації до нового освітнього середовища, а відтак і соціалізації в цілому.

На сьогодні в основу концептуальних підходів до визначення перспектив подальшого розвитку і соціалізації дитини з аутичними розладами покладається принцип інтеграції профілактики і корекції розвитку як засобу вирішення проблеми підготовки аутичної дитини до входження в соціум.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими потребами, так і для звичайних дітей, членів родин та суспільства загалом. В інклюзивних класах наголос доцільно робити в першу чергу на розвиткові сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах.

Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвиткові дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових вмінь та знань. Взаємодія між "здоровими" дітьми і дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Вивчаючи мовленнєву активність дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку, ми змогли виокремити її особливості: зниження здатності до комунікації; зниження бажання проявляти свою індивідуальність, заявляти про себе; зниження ініціативності у процесі спілкування; порушення контактності та вибіркова контактність; зниження ініціативності та самостійності у мовленнєвих висловлюваннях; зниження уміння підтримувати розмову на тему, висловитися відповідно до ситуації; нестійкий інтерес до взаємодії; обмежене розуміння назв предметів, назв дій, назв якостей і властивостей предметів і просторово-часових відносин та уміння знаходити і демонструвати відповідні малюнки або предмети; обмежене розуміння назв дій і здатність виконувати відповідні дії; вибіркова реакція на звернення, на власне ім'я; невідповідність віковим показниками використання у мовленні необхідних мовних одиниць; наявність ехолалій, фраз-штампів, автономного мовлення; присутність некомунікативного мовлення; обмеженість або відсутність вживання у мовленні слів «так», «ні»;

недостатній лексичний запас (згідно вікових та програмових вимог) іменників, дієслів, прикметників та обмеженість вживання їх у мовленні; обмежене розуміння і дотримання лексичних та граматичних норм рідної мови; зниження здатності дитини до словозміни і словотворчості; особливості використання інтонаційних засобів виразності і паузації; особливості зв'язного висловлювання; зниження можливості повно, послідовно, логічно викладати свої думки. Діти з аутистичними порушеннями зазвичай не здатні до повноцінної комунікації, зокрема, мовленнєвої. Їм складно вступити у взаємодію, привернути до себе увагу, повідомити про свої потреби, емоції чи переживання. Вони не завжди обирають адекватні способи взаємодії, переважно орудуючи обмеженим набором освоєних шаблонів поведінки, які інколи виявляються невідповідними до ситуації. Підсумовуючи одержані результати діагностики стану сформованості мовленнєвої активності, ми отримали експериментальні дані, які засвідчили варіативність та мозаїчність сформованості компонентів мовленнєвої активності у кожної дитини експериментальної групи.

Узагальнення результатів проведеного експериментального дослідження дали змогу сформулювати такі висновки:

1. З'ясовано проблеми формування комунікативних умінь у дітей з аутистичними порушеннями на основі міждисциплінарного аналізу спеціальної психолого-педагогічної науково-методичної літератури та сучасних підходів до навчання й виховання дітей зазначеної категорії. Різноманітність порушень мовленнєвого розвитку таких дітей впливає на процес розвитку мовленнєвої активності, що можна пояснити безпосередньо специфічністю мовленнєвого розвитку поряд з обмеженістю мовного досвіду та недостатніми знаннями про мову та її використання у процесі спілкування. Аналіз досліджень науковців щодо мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями дозволив визначити порушення комунікативної функції мовлення, що проявляється як у нездатності повноцінно сприймати вербальну інформацію, так і у неможливості адекватно формувати

мовленнєве висловлювання та взаємодіяти з оточуючими людьми відповідно до ситуації. Відповідно термін «мовленнєва активність» розглядається у значенні наявності мотиву до мовленнєвого висловлювання і безпосереднє мовленнєве висловлювання, що може виникати як реакція-відповідь на репліку співрозмовника або як бажання повідомити співрозмовнику про власні думки, переживання, емоції, потреби. Виявлено особливості комунікативної активності молодших школярів з аутистичними порушеннями: зниження здатності до комунікації; зниження бажання проявляти свою індивідуальність, заявляти про себе; зниження ініціативності у процесі спілкування; порушення контактності та вибіркова контактність; зниження ініціативності та самостійності у мовленнєвих висловлюваннях; зниження уміння підтримувати розмову на тему, висловитися відповідно до ситуації; нестійкий інтерес до взаємодії; обмежене розуміння назв предметів, назв дій, назв якостей і властивостей предметів і просторово-часових відносин та уміння знаходити і демонструвати відповідні малюнки або предмети; обмежене розуміння назв дій і здатність виконувати відповідні дії; вибіркова реакція на звернення, на власне ім'я; невідповідність віковим показниками використання у мовленні необхідних мовних одиниць; наявність ехолалій, фраз-штампів, автономного мовлення; присутність некомунікативного мовлення; обмеженість або відсутність вживання у мовленні слів «так», «ні»; недостатній лексичний запас (згідно вікових та програмових вимог) іменників, дієслів, прикметників та обмеженість вживання їх у мовленні; обмежене розуміння і дотримання лексичних та граматичних норм рідної мови; зниження здатності дитини до словозміни і словотворчості; особливості використання інтонаційних засобів виразності і паузації; особливості зв'язного висловлювання; зниження можливості повно, послідовно, логічно викладати свої думки.

2. Визначено критерії, показники, рівні формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти: змістовність (здатність до продуктивної комунікації, використання мовлення як засобу комунікації)

мотивованість (контактність у комунікації, здатність до діалогічного мовлення), ініціативність (ініціативність у процесі спілкування, здатність до монологічного мовлення). За кожним критерієм була виділена низка показників, які дозволили визначити рівні сформованості компонентів мовленнєвої активності: високий, достатній, середній, низький.

3. Розроблено й експериментально перевірено корекційно-розвивальну методику формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями, що має дослідницько-діагностичний, корекційно-діяльнісний та функціонально-мовленнєвий етапи формування, кожен з яких передбачає власну мету, завдання, напрями, методи і прийоми роботи. Апробовано дієві прийоми формування мовленнєвої активності, зокрема: створення і підтримання мовленнєвого середовища; постійний мовленнєвий супровід діяльності дитини; навчання дитини виражати думки будь-яким доступним їй способом; застосування стимулювань та заохочень з метою підвищення мотивації до мовленнєвої діяльності; використання наявних вокалізацій дитини; використання ехолалій та схильності до стереотипного повторення дій; стимуляція мовленнєвої активності на фоні емоційного підйому; розвиток мовленнєвої активності шляхом наслідування; активізація пасивного словникового запасу та поступове переведення його в активний; виховання ініціативності та прагнення до самореалізації.

4. Розроблено методичні рекомендації формування комунікативних умінь у дітей з аутистичними порушеннями позитивної динаміки рівнів сформованості компонентів комунікативної активності дітей з аутистичними порушеннями. Усе вищезазначене дає підставу стверджувати результативність та доцільність застосування у процесі корекційно-розвивального навчання дітей з аутистичними порушеннями запропонованої методики формування мовленнєвої активності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування комунікативної активності у дітей з аутистичними порушеннями

у зв'язку зі складністю даного порушення та багатогранністю питань, що входять до даної теми.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua> (дата звернення: 15.11.2020).
2. Аутизм у дітей адаптована клінічна настанова, заснована на доказах URL: [https://www.dec.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/11/2015\\_341\\_akn\\_autism\\_dit.pdf](https://www.dec.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/11/2015_341_akn_autism_dit.pdf) (дата звернення: 09.04.2021).
3. Базима Н. В. До проблеми мовленнєвого розвитку дітей з РДА. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 14. С. 3–6.
4. Базима Н. В. Породження мовленнєвого висловлювання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 15. С. 27–31.
5. Белянин В. П. Психолінгвістика: учебник. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. С. 8.
6. Берегова М. І. Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць.* № 3(58), вересень 2017. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 23–27.
7. Берегова М.І., Савінова Н.В., Борулько Д.М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Навчально-методичний посібник. Миколаїв, 2019. 166 с.
8. Боряк О. В. Психолінгвістичний підхід вивчення мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей. *Логопедія.* 2015. № 7. С. 22–27.
9. Боряк О. В. Структура дефекту при системному недорозвиненні мовлення обумовленого розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2015. Вип. 10. С. 25–32.

10. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ: МП Леся, 2011. 528 с.
11. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Науковий світ, 2010. 195 с.
12. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. *Директор школи*, 2011. № 10 (634). С. 20–25.
13. Конвенція про права дитини. Нормативні документи. Для завідуючих ДНЗ / Упорядник Чала Т. Т. Х. : Вид. група «Основа», 2007. С. 6–26.
14. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010. 50 с
15. Конопляста С. Ю. Традиції та новації у розумінні психомовленнєвого розвитку дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. *Корекційна педагогіка і психологія*. 2012. № 19 (1). С. 373–382.
16. Лебединська К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма / К.С.Лебединская, О.С.Никольская. – М.: Просвещение, 1991 268 с.
17. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Альянс, 2013. 367 с.
18. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. М., 1999. С. 287.
19. Липакова В. И. О структуре речевого дефекта у детей с умеренной умственной отсталостью. Образовательные технологии в коррекционном процессе. 2013. С. 98–101.
20. Літвінова О. В. Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 343.
21. Логопедія. Підручник / за ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 376 с.
22. Лютова Е., Моница Г. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми М.: Генезис, 2000. 106 с.

23. Мартиненко І. Характеристик комунікативних рис особистості в дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4 (76). С. 33–43.
24. Миронова С. П. Індивідуальний підхід до дітей з вадами інтелектуального розвитку в процесі навчання. *Джерела: науково-методичний вісник*. 2000. № 3–4. С. 17–21.
25. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. М.: «Теревинф», 1997. – 336 с., с. 82.
26. Омельченко І. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритм реалізації. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4 (80). С. 41–52.
27. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
28. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: навчально-методичний посібник. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2009. 107 с.
29. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 — «Корекційна освіта» . ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
30. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 10.10.2020).
31. Про затвердження Типової освітньої програми початкової освіти для навчання учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями у спеціальних закладах загальної середньої освіти: наказ М-ва освіти і науки України від 26.07.2018 р. № 816. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv->

zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-uchniv-1-klasiv-z-intelektualnimi-porushennyami (дата звернення: 09.10.2020).

32. Про освіту: Закон України від 2017 р. № 38–39. URL: <https://законодавство.com/ukrajiny-zakony/zakon-ukrajini-pro-osvituvidomosti-verhovnoji-2017-51849.html> (дата звернення: 09.08.2018).
33. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку / І. М. Омельченко, Л. О. Федорович. К, 2016. 187 с.
34. Савінова Н. В. Складові технологічного конструкту системи диференційованої логокорекції. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2016. № 36. С. 114–119.
35. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К.: Актуальна освіта, 2005. 246 с.
36. Сак Т. В. Психолого-педагогічні умови реалізації державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. № 29. С. 239–244.
37. Симаева И. Н. Инклюзивное образовательное пространство SWOT-анализ. Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 5. С. 31 – 39.
38. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навчальний посібник. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 118 с.
39. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов. *Дефектологія.* 2004. № 2. С. 6–11.
40. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям): науково-методичний посібник. К. : Видавництво «Фенікс», 2010. 59 с.

41. Скрипник Т. В. Психологічна допомога дітям з аутизмом та їхнім батькам: навч.-метод. посіб. К.: Вид. група «Шкільний світ», 2016. 160 с.
42. Скрипник Т. Наукове підґрунтя дослідження складників мовленнєвої діяльності в контексті корекційно-превентивного. *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 20–24.
43. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1970–1980. Т. 11. С. 678.
44. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–11.
45. Соботович Є. Ф., Тищенко В. В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: програмно-методичний комплекс. К.: Актуальна освіта, 2004. 144 с.
46. Соколов А.В. Метатеория социальной коммуникации. Спб., 2001. – 351 с.
47. Стахова Л. Л. Методичні рекомендації щодо організації корекційно-розвивальної роботи в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення. *Організація корекційно-розвивальної роботи в групах для дітей із порушеннями мовлення*. Суми, 2018. С. 15–22.
48. Супрун М. Окремі методологічні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень в галузі корекційної педагогіки. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. 2001. Вип 9. С. 21–26.
49. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник / за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава: ПУЕТ, 2018. 261 с.
50. Тарасенко Н. В. Корекційна роль мовленнєвих кінестезій при навчанні грамоти дітей з порушенням інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2010. №15. С. 199–205.

51. Тарасенко Н. В. Корекційна роль мовленнєвих кінестезій при навчанні грамоти дітей з порушенням інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2010. №21. С. 199–205.
52. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / уклад. Т. Скрипник. Харків: Факт, 2015. 40 с.
53. Типові навчальні плани для спеціальних закладів освіти. URL: <https://www.pedrada.com.ua/news/4290-zmneno-tipov-navchaln-plani-dlya-dtey-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebam> (дата звернення: 11.10.2017).
54. Тищенко В. В. До проблеми психолінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності дітей з церебральним паралічем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. С. 203–207.
55. Тищенко В. В. Класифікація порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. № 36. С. 165–169.
56. Трифонова О. С. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей у працях науковців. 2012. URL: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO\\_5\\_2012/metod/Trif.htm](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO_5_2012/metod/Trif.htm) (дата звернення: 14.02.2019).
57. Трофіменко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Київ, 2014. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9760/1/монографія-2014-Трофименко..pdf> (дата звернення: 10.11.2015).
58. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ. 2002. 136 с.
59. Хворова Г. М. Теоретико-методологічні засади корекції розвитку комунікативної активності дитини з аутизмом. *Науковий часопис НПУ*

- імені М.П.Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія. 2011. № 15. С. 302–305.
60. Хохліна О. П. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти. *Дефектологія*. 2000. № 2. С. 11.
61. Чередніченко Н. В., Карпенко О. М. Психолінгвістичний підхід до подолання мовленнєвих порушень у дітей із системними порушеннями мовлення. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2016. № 31. С. 132–140.
62. Швалюк Т. М. Особливості складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 17. С. 273–278.
63. Шеремет М. К. Мовленнєва діяльність в системі підготовки дитини до школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету: Серія соціально-педагогічна*. 2008. Випуск VIII. 476 с.
64. Шипицына Л. М., Петрова И. Л. Социальная реабилитация детей с аутизмом: обзор иностранной литературы. Хрестоматия. СПб, 1997. 230 с.
65. Шкарлат Л.М. Мовленнєва діяльність в умовах інклюзивної освіти як педагогічна проблема. Сучасні стратегії формування українськомовної особистості: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції педагогічних, науково-педагогічних працівників та студентів (м. Чернігів, 18-19 лютого 2021 р.). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. С. 304–306.
66. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. К., 2009. 385 с.
67. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 427 с.
68. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: МПА, 1995. 224 с.

69. Эльконин Д. Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 44 с.
70. Яковенко А. О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 330 с.
71. Quill, K.A., Bracken, K.N., Fair, M.E., Fiore, J.A. DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Аспектне анкетування батьків

##### *1. Комунікативні функції дітей*

Загальні: Коли \_\_\_\_\_ удома про щось повідомляє, то які причини або привід у нього / неї для комунікації?

Прохання: Він / вона запитує про речі, які він / вона любить?

Просить про допомогу, якщо це необхідно? Якщо так, опишіть, будь ласка, як він / вона це робить.

Привернення уваги: Чи знає \_\_\_\_\_, як він / вона може привернути Вашу увагу для того, щоб щось повідомити? Як він / вона це робить?

Коментар: Указує \_\_\_\_\_ на речі, які оточують? Указує на них або називає їх лише тому, що вони цікаві? Приклади.

Відмова: Чи є у \_\_\_\_\_ форма або характер дій, за допомогою яких він / вона може повідомити, що він / вона чогось не хоче або не хоче щось робити? Приклади.

Надання інформації: Чи повідомляє \_\_\_\_\_ щось іншим, про речі, які зараз відсутні або дії, які не відбуваються зараз?

Приклади.

Пошук інформації: Чи є у \_\_\_\_\_ можливість підвести інших до того, щоб йому / їй повідомили щось, чого він / вона не знає? Ставить він / вона питання? Як? Приклади.

Вираження емоцій: Може \_\_\_\_\_ Вам сказати, як він / вона почувається (у фізичному або емоційному плані)? Приклади.

Соціальні повсякденні дії: Вітає \_\_\_\_\_ інших людей? Каже «До побачення»? Вибачається? Як він / вона це робить?

## 2. Комунікативні контексти висловлювань дітей

### Загальні:

З ким намагається \_\_\_\_\_ найчастіше вступати в комунікацію?

У яких ситуаціях він / вона пробує робити це частіше за все?

Їй / йому легко спілкуватися з Вами (з батьками)?

Їй / йому легко спілкуватися з братами і сестрами?

Як спілкується з іншими людьми?

Спілкується він / вона зі знайомими дорослими? З незнайомими людьми?

Чи є прийоми їжі приводом для комунікації?

Чи спілкується \_\_\_\_\_ під час діяльності вдома?

Під час якої діяльності?

Як поводить себе під час купання, миття, одягання, чищення зубів?

Чи починає \_\_\_\_\_ іноді комунікацію, коли він / вона грає один?

Коли Ви з \_\_\_\_\_ йдете куди-небудь, чи є на шляху місця або види діяльності, які спонукають до комунікації?

Чи знаєте Ви інші ситуації, під час яких \_\_\_\_\_

особливо комунікативний?

У яких ситуаціях \_\_\_\_\_ особливо некомунікативний?

Чи є ситуації, під час яких його / її комунікація є особливо невідповідною?

## 3. Форми комунікації дітей

Загальні: Яким чином \_\_\_\_\_ Вам повідомляє про свої бажання.

Рухові / Об'єкт: Чи приносить він / вона іноді об'єкти? Звертає увагу на ці об'єкти, тягне або підсуває він / вона Вас до якогось предмета?

Жести: Чи показує \_\_\_\_\_ на речі? Які жести використовує?

Картинки: Чи використовує \_\_\_\_\_ картинки (показує на них, приносить їх?) для того, щоб Вам щось повідомити? Опишіть картинки (фотографії, піктограми, кольорові зображення).

Написані слова: Показує чи \_\_\_\_\_ на слова, читає їх вголос або пише сам / сама для повідомлення чогонебудь?

Вербальні: Чи говорить \_\_\_\_\_ з вами? Те, що він / вона говорить, має сенс? Чи говорить він / вона окремими словами або поєднує слова?

Інше: Чи є у \_\_\_\_\_ інші способи спілкування з Вами?

Розуміння: Наскільки легко \_\_\_\_\_ зрозуміти повідомлення? Чи бувають ситуації, коли він / вона Вам щось хоче сказати, а Ви не розумієте що саме? Як часто це трапляється?

#### *4. Семантичні категорії висловлювань дітей*

Загальні: Які конкретні знаки (рухи тіла, жести, картинки, слова, об'єкти і т.ін.) використовує \_\_\_\_\_ для комунікації з Вами? (Перерахуйте, за можливості, все).

Об'єкти: Чи є у \_\_\_\_\_ позначення для предметів? Які? Як він / вона їх використовує?

Люди: Чи є у \_\_\_\_\_ слова або виразу для знайомих людей (наприклад, імена)? Як він / вона їх використовує? Як йде справа з позначеннями для незнайомих людей (наприклад, дитина, чоловік)? Які?

Дії: Чи є у \_\_\_\_\_ позначення або сигнали, якими він / вона висловлює види діяльності? Які?

Вказівка місця: Чи є у \_\_\_\_\_ позначення або сигнали, за допомогою яких він може вказувати на місця (наприклад, ванна, на вулиці, там, під)? Які?

Якості: Чи може \_\_\_\_\_ висловлювати, якими якостями володіє щось (наприклад, великий, зламаний, червоний, брудний)?

Як він / вона це робить? Які символи він / вона використовує для цього?

Внутрішній стан: Чи є у \_\_\_\_\_ знаки або слова для вираження емоцій (приміром, болить, хворий, радісний, сердитий)?

Інше: Чи використовує \_\_\_\_\_ ще які-небудь інші символи (слова, вирази)? Наприклад, слова для визначення часу (завтра, скоро) чи слова соціального побуту (будь ласка, дякую), згоди або заперечення (так, ні).

## Додаток Б

### Опитувальник для вчителів, які працюють з дітьми-аутистами за аспектами розвитку комунікації під час аутизму

*Що допомагає:*

- інтерес;
- ситуації, які містять для людини мотивацію або є важливими;
- приводи для комунікації:
  - переривання обов'язкових повсякденних дій,
  - переривання улюбленого заняття,
  - ситуації, в яких людині необхідна допомога,
  - улюблена іграшка, улюблений предмет в зоні видимості,
- свідоме використання мови;
- збільшення часу на очікування реакції;
- доступна допомога під час комунікації;
- реальна комунікація (а не створення штучних умов для комунікації);
- інтерактивний стиль комунікації;
- природний ситуативний взаємозв'язок;

*Що ускладнює:*

- заданий із зовні зміст спілкування;
- інтерпретація поведінки;
- втручання і вказівки;
- контрольовані і заплановані пропозиції для спілкування;
- риторична комунікація;
- директивний стиль комунікації.

## Додаток В

### Зміст завдань для формування комунікативних умінь

	Назва блоку	Зміст завдань
1.	Формування вмінь висловлювати прохання / вимоги – 6 балів	Прохання про повторення дії Уміння попросити предмет в ситуації вибору Прохання поїсти / попити Вимога предмета / іграшки Вимога улюбленої діяльності Прохання про допомогу
2.	Формування соціально схвальної реакції – 5 балів	Відгук на своє ім'я Відмова від запропонованого предмета / діяльності Відповідь на вітання інших людей Вираз згоди Відповіді на особисті питання
3.	Формування вмінь називати, коментувати і описувати предмети, людей, дії, події – 10 балів	Коментарі у відповідь на несподівану подію Уміння називати різні предмети Вміння називати різних персонажів з книг, мультфільмів Визначення приналежності власних речей Вміння називати знайомих людей на ім'я Коментування дій, повідомлення інформації про дії Опис місцезнаходження предметів, людей Опис властивостей предметів Опис минулих подій Опис майбутніх подій
4.	Формування вмінь привертати увагу і ставити запитання – 7 балів	Уміння привертати увагу Уміння ставити запитання про предмет («Що ___?») Уміння ставити запитання про іншу людину («Хто ___?») Уміння ставити запитання про дії («Що робить ___?») Уміння ставити загальні запитання, які потребують відповіді так / ні Уміння ставити запитання про місцезнаходження предмета («Де ___?») Уміння ставити запитання, пов'язані з поняттям часу («Коли ___?»)
5.	Формування вмінь виражати емоції, почуття; повідомляти про них – 7 балів	Вираження радості Вираження смутку Вираження страху Вираження гніву Повідомлення про біль Повідомлення про втому Вираз задоволення / незадоволення
6.	Формування соціальної поведінки – 7 балів	Прохання повторити соціальну гру Прохання пограти разом Ввічливість

		<p>Уміння поділитися чимось з іншою людиною</p> <p>Вираження почуття прив'язаності</p> <p>Надання допомоги</p> <p>Уміння втішити іншу людину</p>
7.	<p>Формування вмінь використовувати діалогічне мовлення – 8 балів</p>	<p>Уміння ініціювати діалог, звертаючись до людини на ім'я</p> <p>Уміння ініціювати діалог, використовуючи стандартні фрази</p> <p>Завершення діалогу з використанням стандартної фрази</p> <p>Уміння підтримати діалог, ділячись інформацією зі співрозмовником</p> <p>Уміння підтримати діалог, організований співрозмовником</p> <p>Уміння підтримати діалог на певну тему</p> <p>Уміння підтримувати діалог в різних соціальних ситуаціях</p> <p>Дотримання правил розмови</p>