

Міністерство освіти і науки України

Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка

Кононова Марина Миколаївна
Єланська Дарина Валентинівна

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО
СПЕКТРА**

Навчально-методичний посібник

2020

УДК 159.922.76:616.896]:316.77(072/8)

К64

Затвердила та рекомендувала до друку вчена рада Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 13 від 15. 05. 2020 року).

Автори:

Кононова М. М., доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Єланська Д.В., магістр спеціальної освіти, тьютор.

Рецензенти:

Н.О. Сайко, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

А. Е. Мелоян, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Кононова М. М., Єланська Д.В. Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра: навчально-методичний посібник. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2020. 75 с.

У навчально-методичному посібнику презентовано психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини з розладами аутистичного спектра, проаналізовано досвід корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації та формування комунікативних навичок у дітей обраної категорії. Навчально-методичний посібник розкриває теоретичні аспекти вивчення обраної теми та слугує пошуковим орієнтиром для самостійного здобування знань, та містить методичну частину, яка розкриває основні складові корекційно-педагогічного процесу: методи, прийоми, етапи, принципи організації та методичні рекомендації створення системи психолого-педагогічної корекції з навчання навичкам комунікації дітей з розладами аутистичного спектра. Рецензований навчально-методичний посібник буде корисним викладачам, студентам, фахівцям спеціальної освіти, практичним психологам, логопедам, яким він дасть повніше уявлення про особливості психічного розвитку, мовлення, комунікативної поведінки дітей з РАС, ознайомить із програмою розвитку вербальних навичок.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
1.1. Сучасний стан вивчення особливостей психічного розвитку дітей з аутистичним спектром розладів.....	6
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектра.....	13
1.3. Особливості психічних процесів у дітей з розладами аутистичного спектра.....	17
1.4. Особливості мовлення та комунікативної поведінки дітей з розладами спектра аутизму.....	21
1.5. Розвиток ігрової діяльності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра	27
1.6. Вивчення особливостей організації логопедичної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра у спеціальній літературі.....	33
1.7. Шляхи розвитку комунікативно-мовленнєвої здатності у дошкільників з аутистичним спектром розладів.....	39
1.8. Аналіз методик з розвитку комунікативно-мовленнєвої здатності у дошкільників з аутичним спектром розладу (на прикладі роботи Монтессорі-Центру «Соняшник», м. Полтава).....	45
1.9. Методи і прийоми формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра.....	54
1.10. Застосування методики альтернативної комунікації PECS при психокорекційній роботі з дітьми з аутичним спектром розладів	58
1.11. Застосування PECS для розвитку вербальної комунікації	65
СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	76

ПЕРЕДМОВА

Кордони моєї мови означають кордони мого світу

Людвіг Відгенштайн

НАВЧАЛЬНО–МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК З ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Розлади аутистичного спектра проявляються, в першу чергу, порушеннями у трьох сферах: у спілкуванні з дітьми та дорослими (порушення соціальної взаємодії); у використанні мови, жестів і міміки (порушення у сфері комунікації); у поведінці (своєрідність, обмеженість і стереотипність інтересів та діяльності). Більше того, ці недоліки у кожної дитини проявляються по-різному, залежно від виду аутистичних порушень (синдром Аспергера чи Каннера), ступеню тяжкості та рівня соціалізації, наявності супутніх розладів. Для адекватного сприйняття навколишнього світу та встановлення повноцінних соціальних контактів у дітей з РАС необхідно формувати комунікативно-мовленнєву здатність, крім наочно-образного, розвивати і словесно-логічне мислення, формувати тісний зв'язок між словом і його значенням, навчати використовувати здобуті знання на практиці за рахунок багаторазового повторення відповідних ситуацій і їх можливих варіацій.

Навчально-методичний посібник з особливостей формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра покликаний детально ознайомити студентів педагогічних закладів вищої освіти із психолого-педагогічними особливостями дітей з РАС, станом їхнього мовленнєвого розвитку та проявами комунікативної поведінки,

програмою розвитку вербальної комунікації та альтернативними засобами спілкування в процесі психокорекційної роботи, з метою поглибленої фахової підготовки майбутніх спеціалістів, які працюватимуть у галузі спеціальної освіти.

Поданий матеріал є частиною вивчення низки дисциплін («Спеціальна психологія», «Психолого-педагогічна діагностика та відбір дітей у спецзаклади», «Основи корекційної роботи з основами інклюзивного навчання», «Педагогічна допомога дітям раннього віку з фактором ризику», «Логопсихологія», «Логопедія» та ін.) і є прикладом реалізації *проектно-модульного підходу* до професійної підготовки майбутніх психологів, вчителів-дефектологів, логопедів.

Структура поданого навчально-методичного посібника побудована таким чином, щоб майбутні вчителі-дефектологи, психологи, спираючись на теоретичні знання з інших дисциплін, могли ознайомитися з психолого-педагогічними особливостями дітей з розладами аутистичного спектра та основними напрямками логопедичної і психокорекційної роботи, їх формами, методами, прийомами, етапами та принципами організації системи психолого-педагогічної корекції з навчання навичок комунікації дітей. Метою даного посібника є науково-теоретична і методична підготовка в галузі корекційно-педагогічної діяльності, поглиблене вивчення категорії дітей з аутизмом та вироблення у студентів системи педагогічних дій під час роботи з особами, які мають специфічні порушення мовлення і комунікативної поведінки.

1.1. Сучасний стан вивчення особливостей психічного розвитку дітей з аутичним спектром розладів

Психолого-педагогічна корекційна робота з навчання і виховання дітей з розладами спектру аутизму є однією з найбільш актуальних проблем в системі освіти на сьогодні. Розлади спектру аутизму являють собою всебічне порушення розвитку дитини, яке характеризується значними і масштабними ускладненнями в різних сферах розвитку [1].

Вперше аутистичні розлади були описані американським дитячим психіатром Лео Каннером у 1943 році як такі, що пов'язані з порушенням адекватного контакту дитини з оточуючим світом, а пізніше (1944-1974 рр.) він пов'язав їх із психічними порушеннями шизофренічного спектру. Російська наукова психіатрична школа не погоджувалася з останнім висновком Каннера і в свою чергу розробляла методики диференціації аутизму від шизофренії та розумової відсталості (В. Башина, Г. Зеленська, Д. Ісаєв, С. Мухін, Г. Пивоварова та інші) [5].

У своїй статті «Аутистичне порушення афективного контакту» 1943 р. Лео Каннер описував 11 дітей зі схожими симптомами порушення, яке назвав *раннім інфантильним аутизмом*. Лікар виділив *найбільш характерні ознаки* його клінічної картини, а саме: вкрай аутистична самотність – неможливість встановлювати відносини з іншими людьми, бажання усамітнитися; нестача мотивації до соціальної взаємодії та афективної комунікації; нав'язливе прагнення підтримувати все в незмінному вигляді, страх перед змінами (в розкладі, маршруті, харчуванні і т. п.) та незавершеністю, вироблення ритуалів; прекрасна механічна пам'ять; порушення розвитку мовлення, наявність ехолалій, які заміщують активне мовлення, вимовляються від третьої особи і не завжди відповідають ситуації; гіперчутливість до сенсорних впливів – звуків, тактильних відчуттів, їжі; велика кількість стереотипних дій та специфічних уподобань; хороші когнітивні задатки – «аутична дитина може, коли хоче цього», переважне проведення часу з неживими предметами [1; 6].

У більш пізніх роботах, Л. Каннер визначав основними порушеннями при аутизмі: крайнє відчуження і нав'язливе прагнення до збереження одноманітності оточення; нездатність дітей співвідносити себе звичайним способом з людьми і ситуаціями, порушення комунікації [1].

Виокремлені Л. Каннером характерні риси клінічної картини аутизму і в наш час вважають типовими проявами розладів аутичного спектра.

У Росії перший опис аутизму в дитячому віці представив С. С. Мнухін у 1947 році, який висунув концепцію органічного походження РДА, тобто обумовленого органічним ураженням центральної нервової системи. Як зазначає В. Є. Каган, до 1960-х років склався своєрідний «аутистический бум»: аутизму присвячувалися монографії, спеціальні випуски періодичної літератури [2].

Великий внесок у розвиток проблеми дитячого аутизму внесли вітчизняні науковці К. С. Лебединська, В. В. Лебединський та їхні учні. Завдяки роботам цих дослідників вперше в нашій країні дитячий аутизм став послідовно розглядатися як один з видів порушення психічного розвитку, була показана важлива роль емоційних порушень у його структурі, провідна роль психолого-педагогічних методів у комплексному корекційному процесі, запропонована схема медикаментозної терапії тощо.

У 1980-1990-ті роки ранній дитячий аутизм став розглядатися як неспецифічний синдром різного походження, що характеризується функціональними обмеженнями в трьох основних областях: соціальній взаємодії, комунікативній поведінці та мотиваційній сфері [2].

Досі не існує однозначної думки про те, що ж таке «аутизм» і які його основні характеристики. Проблематика аутизму продовжує перебувати в центрі уваги наших українських корифеїв: К. О. Островської, Г. Г. Смоляр, І. А. Марценківського, Я. Т. Багрій, О. І. Романчук, В. В. Тарасун, Г. М. Хворової, А. П. Чуприкова, Д. І. Шульженко та ін.

На сьогодні відомо, що походження аутизму може бути різним. У легкому ступені він може зустрічатися при конституційних особливостях

психіки (акцентуація характеру, психопатія), а так само за умов хронічної психічної травми (аутистичний розвиток особистості). А може виступати як груба аномалія психічного розвитку (ранній дитячий аутизм).

О. С. Нікольська, Є. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг [5] визначають, що пошуки причин дитячого аутизму йшли за кількома напрямками. На початку 50-х років нашого століття виникла гіпотеза про психогенне (яке виникло в результаті психічної травми) походження відхилення. Найбільш яскравим її представником був австрійський психотерапевт Б. Беттельхейм, який заснував у США відому дитячу клініку. Порушення розвитку емоційних зв'язків з людьми, активності в освоєнні навколишнього світу він пов'язував з неправильним, холодним ставленням батьків до дитини, придушенням її особистості. Таким чином, відповідальність за порушення розвитку «біологічно повноцінної» дитини покладалася на батьків, проте все-таки гіпотеза про психогенне походження раннього дитячого аутизму не отримала підтвердження.

У даний час більшість авторів вважають, що РДА є наслідком особливої патології, в основі якої лежить саме недостатність центральної нервової системи. Був висунутий цілий ряд гіпотез про характер цієї недостатності, її можливої локалізації, але однозначних висновків і досі немає. Відомо тільки, що в аутичних дітей ознаки мозкової дисфункції спостерігаються частіше звичайного, у них нерідко виявляються і порушення біохімічного обміну. Ця недостатність може бути викликана низкою причин: генетичною обумовленістю, хромосомними аномаліями, вродженими обмінними порушеннями, бути результатом органічного ураження центральної нервової системи в результаті патології вагітності та пологів, наслідком нейроінфекції, рано розпочатого шизофренічного процесу. Американський дослідник Е. Орніц виявив більше 30 різних патогенних факторів, які здатні привести до формування синдрому Каннера. Аутизм може проявитися внаслідок різних захворювань, наприклад, вродженої краснухи або туберозного склерозу. Отже, фахівці вказують на множинність причин виникнення

синдрому раннього дитячого аутизму і його проявів в рамках різних патологій.

Безумовно, дія різних патологічних агентів вносить індивідуальні риси в картину синдрому. У різних випадках аутизм може бути пов'язаний з порушеннями розумового розвитку різного ступеня, більш-менш грубим недорозвиненням мови; емоційні розлади і проблеми спілкування можуть мати різні відтінки [3]. Як бачимо, облік етіології абсолютно необхідний для організації лікувальної та навчальної роботи.

Варіативність аутичних синдромів в дитячому віці (від легких до важких форм) створює особливі труднощі в клініко-психологічному підході до цієї проблеми, а поєднання різних порушень розвитку окремих психічних функцій (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви, комунікативних здібностей, різних сторін мовлення, загальної та дрібної моторики) ускладнюють як психологічну діагностику, так і психокорекційну роботу з дітьми цієї категорії.

У вітчизняній і зарубіжній психіатрії описуються різні форми аутистичних синдромів у дітей, проте до цих пір не існує єдиного підходу до класифікації раннього дитячого аутизму. Найбільш докладно розроблені клінічні класифікації раннього дитячого аутизму і аутистичних синдромів у дітей, побудовані за клінічним та етіопатогенетичним принципом.

Використовуючи етіопатогенетичний підхід до класифікації раннього дитячого аутизму, К. С. Лебединська виділяє п'ять його варіантів: аутизм при різних захворюваннях центральної нервової системи; психогенний аутизм; аутизм шизофренічної етіології; аутизм при обмінних захворюваннях; аутизм при хромосомній патології [2].

Особливий інтерес представляє класифікація О. С. Нікольської, Є. Р. Баєнської і М. М. Ліблінг [1997], побудована з урахуванням ступеня тяжкості аутистичних проявів і ведучого патопсихологічного синдрому. Авторами були виділені чотири групи аутичних дітей:

1) з відчуженістю. Найтяжчі форми аутизму полягають у цілковитій відчуженості дітей від того, що їх оточує. Такі діти вельми пасивні щодо навколишнього світу: вони ніби не бачать і не чують, часто не реагують на біль, холод і голод; не говорять, але можуть раптово, ні до кого не звертаючись, повторити складне слово або навіть прокоментувати що відбувається навколо; вони ніколи не дивляться «співбесідникові» в очі, їхній погляд ніби просковзує по навколишніх предметах, ніде не спиняючись;

2) з активним нехтуванням (відкиданням усього того, що відбувається). Взаємодіяти із зовнішнім світом такі діти можуть тільки у звичній, стереотипній ситуації, використовуючи вже засвоєні дії і слова. Наприклад, ви можете почути, як малюк цитує величезні фрагменти із книг, але водночас не може самостійно відповісти на найпростіші запитання. Їм властива мова штампами, в інфінітиві або в другій і третій особах. Вони прагнуть за всяку ціну зберегти звичні умови: розпорядок дня, обстановку в кімнаті, улюблений одяг тощо. Навіть найнезначніші зміни в обстановці викликають у таких дітей страх. Щоб вгамувати неприємні відчуття від взаємодії з середовищем, що змінюється, такі діти виробляють різноманітні способи «захисту», які приносять їм задоволення (стоячи на місці, розгойдуватися, або багаторазово трясти пакетиком, що шелестить, біля вуха);

3) із зануренням в аутичні інтереси. «Книжкові» діти рано набирають знання і розширюють словниковий запас із певної теми, але часто вражають своєю неорганізованістю і незнанням у побуті. На відміну від дітей другої групи, діти не стільки схильні до збереження постійності в навколишньому оточенні, скільки в бажанні відстояти стереотипність власної поведінки. Аутизм може виявлятися і як захопленість власними переживаннями. Такі діти «заціклюються» на задоволенні від промовляння, програвання неприємних, пережитих ситуацій; часто говорять і міркують про пожежі, бандитів, піратів, смітники. Ситуація, що лякає, таким чином стає аутостимулюючою. Вони можуть роками говорити на тему, що їх хвилює, або малювати улюблених тварин, протягом багатьох годин вивчати книги на

улюблені теми або читати томи енциклопедій. Діти цієї групи зазвичай говорять «як дорослі», але скористатися накопиченими знаннями без спеціальних занять часто, на жаль, вони не можуть;

4) з наявністю труднощів в організації спілкування і взаємодії з дитиною. Це найлегший ступінь аутизму, що проявляється в дітей у вигляді складності організації спілкування. У своєму спілкуванні з оточуючим світом такі діти дуже залежні від близького дорослого: потребують постійного схвалення власних дій, здатні звернутися за допомогою та емоційною підтримкою. На передній план виходить уразливість, беззахисність дітей. На відміну від інших груп аутизму, ці діти здатні встановити із співбесідником контакт очей, але взаємодія негайно припиняється, якщо на шляху постає якась перешкода [2; 3; 7].

Клінічна диференціація РДА має важливе значення для визначення специфіки лікувально-педагогічної роботи, а також в подальшому для шкільного і соціального прогнозу.

Нині прийнята *МКБ-10*, в якій аутизм розглядається в групі «Загальні розлади психологічного розвитку» (F 84): F84.0 Дитячий аутизм; F84.01 Дитячий аутизм, обумовлений органічним захворюванням головного мозку; F84.02 Дитячий аутизм внаслідок інших причин; F84.1 Атиповий аутизм; F84.11 Атиповий аутизм з розумовою відсталістю; F84.12 Атиповий аутизм без розумової відсталості; F84.2 Синдром Ретта; F84.3 Інший дезінтегративний розлад дитячого віку; F84.4. Гіперактивний розлад, що поєднується з розумовою відсталістю і стереотипними рухами; F84.5 Синдром Аспергера; 84.8 Інші загальні розлади розвитку; F84.9 Загальний розлад розвитку, не уточнений. Стани, пов'язані з психозом, зокрема шизофреноподібним, до РДА не відносяться [1; 5].

Виходячи з вище поданої інформації, можна пересвідчитися, що всі описані класифікації аутистичних симптомів у дітей в своїй основі містять етіологічні фактори і клінічні прояви і, по суті, змістовно не відрізняються

один від одного, а сама аутистична симптоматика має досить різноманітний за проявами і ступенем тяжкості характер.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Н. С. Історія розвитку діагностики та психолого-педагогічної корекції розладів спектру аутизму / Н. С. Андреева / Аутизм в Україні. Сучасні реалії надання допомоги особам з розладами спектру аутизму: Матеріали науково-практичної конференції до Всесвітнього дня поширення інформації про аутизм. – К., 2014. – С. 4-17.
2. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. – К.: 2013, 200 с.
3. Морозова С. С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии. Аутизм: метод. рек. по коррекц. работе / под ред. С. С. Морозова. – М., 2002.
4. Никольская О. Об аутизме [Текст] / О. Никольская, Е. Баенская, М. Либлинг // Школьный психолог. – 2004. – № 43. – С. 4-6.
5. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М., 1997. – 230 с.
6. Рибак Ю. В. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму / Ю. В. Рибак, О. М. Мурашук / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака.– Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С. 241-248.
7. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектра

Аналізуючи наукові джерела, з'ясуємо, що виникнення і походження терміну «аутизм» пов'язане з тривалим становленням системи знань з проблеми діагностики та подальшої терапевтичної роботи з дітьми, які потребують спеціальних підходів до навчання та виховання. Від початку аутизм розглядався лише у структурі патологічного процесу ранньої шизофренії або у зв'язку з шизоїдною психопатією (Е. Крепелін, Н. І. Озерецький, Г. Є. Сухарева). Вперше синдром дитячого аутизму як самостійної клінічної одиниці був описаний у 1943 році Л. Каннером. Майже одночасно з Л. Каннер схожий клінічний стан у дітей описав Г. Аспергер, назвавши його аутистичною психопатією (синдром Аспергера) [4; 6; 7; 8]. Великий внесок у розвиток проблеми дитячого аутизму внесли К. С. Лебединська, В. В. Лебединський.

Діагноз дитячий аутизм ставлять у разі його розвитку до 3-х років (атиповий аутизм – за умови розвитку у 3-5 років) і базують його на головних симптомах (аутизм, схильність до стереотипій, непереносимість змін у довкіллі), які вирізняють як за особливостями характеру, так і за ступенем прояву. Враховують також значний поліморфізм інших ознак [4].

О. С. Нікольська, О. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг [4; 6] виокремили чотири головні групи дитячого аутизму, в основу яких поклали характер і ступінь порушень взаємодії із зовнішнім середовищем, а також тип самого аутизму.

I група (найважча) – цілковита відчуженість від того, що відбувається в зовнішньому середовищі. Діти практично не говорять, за винятком афективних станів (короткі слова й однотипні фрази створюють вигляд часткового розуміння мови), використовують звуки немовного характеру: щебетання, свист, мимрення. Вони не реагують на зовнішні подразники (біль, холод, голод), не виявляють переляку, навіть у ситуаціях, загрозливих їхньому життю; не використовують цілеспрямованого погляду, не розглядають нічого спеціально. Стереотипи виявляють в монотонності

польової поведінки, яка визначається не активними внутрішніми прагненнями, не логікою взаємодії з іншою людиною, а випадковими зовнішніми впливами. У малому ступені розвиваються активні форми аутистичного захисту (моменти самоагресії у відповідь на прямий тиск дорослого) та активні форми аутоstimуляції.

II група – активне відкидання зовнішнього середовища; існування тільки у вузьких межах розкладу, звичному устрої життя, розширення якого викликає у них панічний страх. Може складатися екстремальна вибірковість в їжі (за смаком, запахом, формою), аналогічно – вибірковість в одязі та загалом у всіх сферах життя дітей (завжди один маршрут прогулянки, певний вид транспорту чи місце в автобусі і т. д.). Характерні телеграфно згорнуті мовні штампи, типові ехолалічні відповіді, перестановка займенників, мова напружено скандована. Найбільшою мірою обтяжені страхами, захоплені моторними і мовними стереотипами, постійно зайняті одноманітними маніпуляціями з предметами, і активність в подібних проявах зростає при будь-якому «сторонньому» вторгненні в їх налагоджений побут. Можливі прояви нестримних потягів, імпульсивні дії, генералізована агресія, важка самоагресія. Зазвичай моторно незграбні. Мислення буквальне, наявність підтексту зумовлює напругу.

III група («Книжкові») – діти захоплені власними стійкими інтересами, що проявляються в стереотипній формі (роками одні і ті ж розмови або дії), багато говорять і часто цитують цілі сторінки улюблених літературних творів, але нерідко інтонація не відповідає тексту, у разі спілкування співрозмовника не чують, не схильні до діалогу. Мовлення квапливе, «говорять захлинаючись», у розмові можуть переставляти слова за сенсом. Можуть дивитися на співрозмовника, але звертаються до людини взагалі, не враховуючи інтереси конкретної особи. Не організовані у побуті, відсутні елементарні засоби самообслуговування, не бажають навчатися новому; страх неочікуваних змін. Це моторно незграбні діти. На відміну від дітей

другої групи, не стільки схильні до збереження сталості в довкіллі, скільки у бажанні відстояти стереотипність власної поведінки.

IV група – найлегший варіант аутизму. На першому плані вже не захист, а підвищена вразливість, загальмованість у контактах (при відчутті найменшої перешкоди або протидії), нерозвиненість форм спілкування (здатні до діалогу, але ускладнений переказ тексту, монолог), труднощі зосередження дитини та організації її спілкування і взаємодії з іншими людьми. На відміну від інших груп аутизму, ці діти здатні встановити із співрозмовником контакт очей, за допомогою якого вони беруть на себе ініціативу в спілкуванні. Іноді здається, що дитина не розуміє просту інструкцію, проте жваво реагує на ситуацію, що зачепила її (з незрозумілої причини), або образ. Стереотипність їх поведінки більш природна і може розглядатися як особливий педантизм. Форми аутоstimуляції тут не вироблені, що яскраво відрізняє дітей II і IV груп. Моторні стереотипії виникають тільки в напруженій ситуації, що швидше проявиться в особливому занепокоєнні, метушливості рухів, в зменшенні здатності концентрувати увагу. Діти сильно залежать від емоційної підтримки, постійного підтвердження того, що все в порядку.

Узагальнюючи дослідження науковців, можна виділити такі характерні прояви аутизму дітей старшого дошкільного віку: дефіцит психічної активності та порушення взаємодії психічних функцій; нерівномірність, парціальність інтелектуального розвитку (значно відстають від вікової норми, або значно випереджають її) [7]; постійні страхи дитини до різноманітних, навіть буденних речей; хороші когнітивні задатки – «аутична дитина може, коли хоче цього» (Л. Каннер); уява знижена або має характер патологічного фантазування; порушення цілеспрямованості, вибірковості і довільності уваги, звуження її поля, негативна реакція (чи відсутність) при спробах залучення уваги до предметів навколишньої дійсності, або ж навпаки, ніби залипання на них; схильність пасивно сприймати і запам'ятовувати інформацію цілими блоками, яка зберігається, не

переробляється та застосовується шаблонно, в тому контексті, в якому була сприйнята, при цьому всі факти не стають досвідом [3]; швидка виснаженість і перенасиченість будь-якою цілеспрямованою активністю; складності у символізації, при встановленні причинно-наслідкових зв'язків; моторна незграбність та стереотипії; порушене формування соціальної та комунікативної функцій [2; 4; 5; 6; 8].

Сутність викладеного дає підстави твердити, що порушення вищих психічних функцій, нерівномірність їх розвитку, безумовно, створює безпосередні труднощі навчання і виховання, сприяє виникненню і закріпленню проблемної поведінки, порушенню встановлення соціальних контактів. Знати ці особливості необхідно для вибору оптимального варіанту медичної та психолого-педагогічної допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. В. Теоретичне вивчення проблематики аутизму / Н. В. Базима // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2015. – № 1. – С. 51-56.
2. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Базима ; наук. керівник М. К. Шеремет ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 20 с.
3. Морозов С. А. Аутические расстройства: Основы диагностики и коррекции: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений / С. А. Морозов; под ред. С. А. Морозова – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
4. Никольская О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М., 1997. – 230 с.
5. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенска, М. М. Либлинг,

И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О. С. Аршатская. – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.

6. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія [Текст] : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова; ПНПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. – 357 с.

7. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : Монографія. – К.: Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.

8. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.

1.3. Особливості психічних процесів у дітей з розладами аутистичного спектра

З раннього віку у дітей з РДА спостерігається гарна механічна пам'ять, особливо зорова, хоча багато з них легко запам'ятовують також події і послідовності подій, свідками або учасниками яких вони були, запам'ятовують послідовності слів, чисел і т. п. Разом з тим, пам'ять дітей з аутизмом характеризується і деякими якісними особливостями. У більшості випадків при аутистичних розладах порушується вибірковість процесів запам'ятовування, коли фіксується все, що потрапляє в поле мимовільної уваги без акценту на більш значущих деталях [1]. Інформація входить в свідомість дітей цілими блоками, зберігається, не переробляється, та застосовується шаблонно, в тому контексті, в якому була сприйнята. Діти можуть зберігати в пам'яті різноманітні рухи, звуки, ігрові дії, вірші, цілі оповідання, при цьому всі факти не стають досвідом, що ускладнює взаємодію з навколишнім світом, виховання і навчання.

Порушення уяви при аутистичних розладах зустрічаються практично завжди, але проявляються по-різному. Так, у найбільш типових випадках можливості уяви мізерні, вона якщо і не знижена, то химерна, має характер патологічного фантазування. Фантазії виникають, як правило, на основі

цілком реальних явищ - життєвих епізодів, вражень від прочитаного (казки), історій, мультфільмів, радіопередач тощо. Їх основна риса - відірваність від реальності, слабкий і неповний зв'язок з навколишнім. Ці фантазії відрізняються підвищеною яскравістю та образністю, великою стійкістю. Нерідко вони відображають страхи дитини та можуть служити основою для їх закріплення, іноді - порушення сфери потягів і інстинктів [1; 3].

Увага. При аутистичних розладах порушення уваги відзначаються дуже часто, багато авторів вважають, що в значній частині випадків (до 20%) аутизм поєднується з синдромом дефіциту уваги і гіперактивності [1]. Порушення уваги проявляються по-різному. Це може бути низький рівень активної уваги, коли дитина не реагує взагалі або реагує негативно на спроби інших привернути її увагу до предметів навколишньої дійсності, проте окремі яскраві зорові чи слухові враження оточуючого світу (звук, мелодія, блискучий предмет) можуть буквально заворожувати дітей. В цих випадках, аутисти на стільки фіксують увагу на певному об'єкті, що з труднощами або навіть неможливе її перемикання [1; 3].

Характерно те, що увага, нехай навіть ненадовго, переважно фіксується не на цілісному об'єкті, а на його деталях, причому часто не на суттєвих. Особливо важко увага концентрується на афективно насичених об'єктах і явищах. Так, наприклад, коли дитина дивиться на обличчя людини (безпосередньо, на фотографію чи відео), то на відміну від дітей з розумовою відсталістю без аутизму і дітей з типовим психічним розвитком погляд ковзає по периферії особи (волосся, вуха, підборіддя, лоб), але практично не зачіпає очі. Це свідчить про звужене поле уваги, порушення вибірковості, частково пояснює те, що вони значно рідше звертають увагу на інших людей, порівняно з неживими об'єктами. Для дітей з аутизмом також не характерне прагнення привернути увагу іншої людини до вподобаного ними об'єкта або явища [1]. А у випадку психічного пересичення дитина може вимикатися із ситуації, проявляти виражену агресію і намагатися знищити те, чим із задоволенням займалася [3].

О. С. Нікольська, Є. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг [2] у розвитку сприйняття аутичної дитини відзначають порушення орієнтування в просторі, спотворення цілісної картини реального предметного світу і виокремлення окремих, афективно значущих, відчуттів власного тіла, а також звуків, фарб, форм, фактури оточуючих речей. Діти виконують стереотипні натискання на вухо або око, обнюхування, облизування предметів, перебирають пальцями перед очима, розглядають свої руки, грають з відблисками, тінями. Дуже часто вже до року в них проявляється пристрасне захоплення музикою та може виявитися абсолютний музичний слух. Відчуття світла, кольору, форми, свого тіла набувають самоцінність. У нормі вони є перш за все засобом, основою для організації рухової активності, а для аутичних дітей стають об'єктом самостійного інтересу, джерелом аутостимуляції.

Величезну проблему становлять страхи дитини. Вони можуть бути незрозумілі оточуючим, будучи безпосередньо пов'язаними з особливою сенсорною чутливістю та ранимістю таких дітей. Це і об'єкти, що видають різкі звуки (побутові електроприлади, іграшки, шум води, вітру тощо), і деякі люди; влітку - метелики, мухи і птахи; ліфт через створення відчуття небезпеки в обмеженому замкнутому просторі. Часто страхи виникають через схильність дитини занадто гостро реагувати на ситуації, в яких присутні ознаки реальної загрози, інстинктивно впізнавані кожною людиною (наприклад, страх одягання: голова застряє в комірці светри, що народжує гостре відчуття дискомфорту). І тотальний страх новизни, порушень сформованого стереотипу життя, несподіваного розвитку ситуації, власної безпорадності в незвичних умовах, що і визначає прагнення дітей до збереження звичного навколишнього оточення [2; 3].

Інтелектуальна діяльність у разі раннього дитячого аутизму нерівномірна: є певні функції, які значно відстають від вікової норми (соціальний інтелект, мовлення, вербальний інтелект, побутові навички), але є й такі, що відповідають нормі, або навіть значно випереджають її

(наприклад, невербальний інтелект, який виявляється у здатності оволодівати комп'ютером та іншою електронною технікою, конструюванні, музиці, образотворчому мистецтві, математиці) [4]. Інтелектуальні здібності в значній мірі визначаються клінічною формою аутизму, його етіологією і патогенезом.

Розвиток мислення у таких дітей характеризується наявністю труднощів у символізуванні, перенесенні навичок з однієї ситуації в іншу, розумінні розвитку ситуації в часі, при встановленні причинно-наслідкових зв'язків. Це можна побачити, наприклад, при виконанні завдань із сюжетними картинками. В межах стереотипної ситуації багато аутичних дітей можуть узагальнювати, використовувати ігрові символи, будувати програму дій, проте при зміні середовища та оточення вони не використовують свої можливості [3]. Т. В. Скрипник [4], зокрема, відмічає і «негнучкий» процес мислення, буквально розуміння непрямого смислу.

Моторика теж має свої особливості: рухи незграбні, недостатньо гармонійні, повільні, неритмічні, дітям важко імітувати рухи дорослого, є тенденція до стереотипій (наприклад, розгойдування чи трясіння п'ястями рук). Часом стереотипні рухи можуть бути дуже пластичними (навіть «над пластичними») [3; 4].

Порушення мовного розвитку при дитячому аутизмі різноманітні. Серед найбільш частих симптомів слід зазначити: мутизм (відсутність мовлення), ехолалії (повторення сказаного іншою людиною), велика кількість слів-штампів і фраз-штампів, автономність мови; неспроможність вести діалог; пізня поява в мові і неправильне вживання особових займенників (особливо «Я»); відсутність звернення до мови; широке використання неологізмів; порушення граматичної будови мови; порушення зв'язного мовлення і спонтанності висловлювання; порушення звуковимови та просодичних компонентів мови [1; 3]. Детально вони будуть розглянуті в наступному підрозділі наукової роботи.

Сутність викладеного дає підстави твердити, що порушення вищих психічних функцій, нерівномірність їх розвитку, безумовно, створює безпосередні труднощі навчання і виховання, сприяє виникненню і закріпленню проблемної поведінки. Тож необхідна клопітка корекційна робота для досягнення адаптації і соціалізації таких дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Морозов С. А. Аутические расстройства: Основы диагностики и коррекции: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений; / С. А. Морозов; под ред. С. А. Морозова – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
2. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М., 1997. – 230 с.
3. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія [Текст] : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова; ПНПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. – 357 с.
4. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : Монографія. – К.: Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.

1.4. Особливості мовлення та комунікативної поведінки дітей з розладами спектра аутизму

До проблеми розвитку мовлення та комунікації цієї категорії дітей прикута увага багатьох науковців: Л. Каннер, О. С. Нікольської, С. А. Морозова, О. М. Мастюкової, Л. Г. Нурієвої, Г. М. Хворової, А. В. Хаустова, О. В. Літвінової, І. І. Мамайчук, І. П. Логвінової, Т. В. Скрипник, В. В. Тарасун, С. Ю. Коноплястої, К. О. Островської, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко, Н. В. Базими та ін. Одні з них дотримуються думки, що діти з аутизмом швидше не можуть, ніж не хочуть

спілкуватися, вони мало здатні до моделювання поведінки у залежності від ситуації, а інші вважають, що у цих дітей немає самого відчуття потреби у спілкуванні, недостатньо розвинена внутрішня комунікативна мотивація, починаючи вже з раннього дитинства.

Наукові дослідження І. І. Мамайчук, О. М. Мастюкової, С. А. Морозова, О. С. Нікольської, Т. В. Скрипник, Д. І. Шульженко та інших [1; 2; 3; 4; 5; 6; 10] показують, що при аутистичних розладах порушено формування всіх форм довербального і вербального спілкування різного ступеню вираження уже в період раннього дитинства: у домовленнєвому періоді часто відсутні гуління і лепет, або ж вони з'являються пізніше; лепет не звернений до дорослого, функція наслідування (звуків, слів, дій) слабо розвивається; перша посмішка не адресується комусь конкретно, не викликається сміхом, радістю, іншими афективними реакціями людей, які поруч; діти не фіксують погляд на обличчі інших, не виносять прямого зорового контакту «очі в очі» або він є нетривалим (відведення погляду, або «дивиться наскрізь»), але водночас можуть годинами заворожено стежити за чимось (вода, сонце, рух предметів тощо); ставлення до навколишніх досить байдуже (як до неживих предметів), взаємодія з ними млява, нерідко негативна; не просяться на руки, при годуванні не вибирають зручного положення і залишаються напруженими, не прагнуть до спільної діяльності з батьками.

Тривалий час багато дітей з аутичними розладами не диференціюють живе і неживе, не розуміють, що можуть зробити боляче чи неприємно іншим людям і тваринам. Тут виявляються порушення спілкування в цілому, що не залежить від бажання або небажання (примхливості, невихованості) самої дитини [3].

Значне місце у структурі аутистичних розладів займають порушення мовлення. Незалежно від терміну його появи і рівня розвитку, дитина використовує мову не як засіб спілкування для взаємного обміну думками, а, скоріше, як спосіб повідомлення власних потреб з метою їх задоволення.

Проаналізувавши науковий досвід (С. А. Морозов, О. М. Мастюкова, І. І. Мамайчук, О. С. Нікольська, О. Р. Баєнська, Д. І. Шульженко, Т. В. Скрипник, М. К. Шеремет, Н. В. Базима та ін.), ми виділили такі найбільш характерні ознаки порушення мовленнєвої активності при розладах аутистичного спектра: порушення контактності та вибіркова контактність; нестійкий інтерес до взаємодії; зниження бажання заявляти про себе, ініціювати спілкування; вибіркова реакція на звернення, на власне ім'я; неспроможність в діалозі; особливості мовленнєвого розвитку: мутизм, наявність ехолалій, велика кількість слів-штампів і фраз-штампів, фонографічність мови (відтворення віршованих фрагментів, пісень при їх неповному розумінні або його повної відсутності) та її автономність, недостатній лексичний запас та обмежене розуміння і дотримання лексико-граматичних норм рідної мови; пізня поява в мові і неправильне вживання особових займенників; буквальне сприйняття значення слів, труднощі тлумачення; широке використання неологізмів; порушення просодичних компонентів мовлення (відхилення тональності, швидкості, ритму, інтонації), порушення логічності, повноти та послідовності зв'язного висловлювання тощо [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9].

О. С. Нікольською, О. Р. Баєнською та М. М. Ліблінг було виділено чотири варіанти мовленнєвого розвитку аутичних дітей [4] у залежності від глибини ураження та ступеню викривлення психічного розвитку дитини:

І група – спостерігається майже повна відсутність експресивного мовлення (мутичні діти), тут дитина не тільки не користується мовою, але і не використовує жести, міміку. Навіть в гулінні і лепету немає елемента комунікації, звуки носять скоріше немовленнєвий характер - це може бути особливе бурмотіння, щебет, свист, скрип. До 2,5-3 років всі діти цієї групи мутичні, але можуть іноді досить чисто вимовляти окремі слова і навіть фрази, які є відображенням того, що діти чують, того, що в якийсь момент зачепило їх своїм звучанням або змістом (наприклад, «що ж з тобою сталося, мій милий»), або коментарем до того, що відбувається навколо. Незважаючи

на відсутність зовнішньої комунікативної мови, внутрішня, припускають вчені, може зберігатися і навіть розвиватися. Крім того, слова й короткі фрази, які вимовляє дитина на висоті афекту, дозволяють говорити про збереження розуміння мовлення (хоча б частково).

II група – ці діти можуть застосовувати мову для того, щоб висловлювати свої потреби. У той же час розвиток мови і тут пов'язаний із труднощами: мова чітка, скандована, з твердою інтонацією; дитина накопичує набір мовних штампів, команд, жорстко пов'язаних з ситуацією, тож схильність до ехолалії, тривалої затримки у використанні займенників першої, другої, третьої особи, прохання в інфінітиві є обумовленими. Можливе використання цитат з улюблених книг для коментування реальних ситуацій, для задоволення прохання – інфінітивних дієслів, крику та безпосередньої вказівки на бажаний предмет. Гра звуками ведеться вже не абстрактно, як це властиво дітям першої групи, вона пов'язана з певними життєвими ситуаціями, з конкретним життєвим досвідом дитини. Діти не використовують жести, міміку, інтонація їх мови теж не служить засобом впливу на іншу людину і часто є простим відлунням інтонації близького, того тону, яким говорять з дитиною.

III група - дуже «мовні» діти, які рано набирають великий словниковий запас, починають говорити складними за формою фразами, використовують «доросле» мовлення (нерідко літературне), зациклюються на задоволенні від промовляння. Проте, в порівнянні з дітьми описаних вище груп вони активніші в засвоєнні мовних форм. Це виражається, наприклад, в тому, що вони хоча і з затримкою, але раніше, ніж діти другої групи, починають правильно використовувати форми першої особи: «я», «мені», «моє», узгоджувати з ними дієслівні форми. Однак і ця настільки багата можливостями мова теж в малому ступені служить засобом комунікації. Діти повністю не здатні до ведення діалогу, не чують співбесідника, натомість цитують цілі сторінки книг чи роздумують на улюблену тему. Основними недоліками вимови є нерозбірливість, змазаність, монотонність мовлення,

ковтання звуків і навіть частини слів, порушення регуляції темпу, ритму, висоти звуку, швидке мовлення (скоромовка), невідповідність інтонації змісту.

IV група – найлегший ступінь аутизму; наявна значна затримка мовленнєвого розвитку, можлива відсутність розуміння інструкцій; їх мова тиха, сповільнена, бідна, аграматична, нечітка з відстроченими ехолаліями, інтонація загасає до кінця фрази - цим вони відрізняються від дітей інших груп. Явна відмінність від інших дітей з аутизмом виявляється в можливості встановлення зорового контакту, за допомогою якого вони беруть на себе ініціативу в спілкуванні.

Порушення комунікативної функції мови у дітей з розладами аутистичного спектра з усією виразністю виявляються у відсутності відгуку на своє ім'я та зверненні до інших, що відзначається з найперших мовних проявів, та подальшому його уникненні (за допомогою вказівних жестів, міміки або безособових слів-команд типу «хочеш пити», «дати є», «підеш гуляти», що слід віднести і до фраз-штампів). «Мама», «тато», «баба» і т. п. – навіть якщо ці слова виявляються у дитини в числі перших, вони не мають конкретного адресата, в тому числі і матері [3].

На всіх етапах розвитку діти з аутизмом не вдаються до спілкування за допомогою мови міміки і жестів, як це роблять діти 1-го року життя, а також діти з порушеннями слуху та мовлення. Вони можуть використовувати інструментальні жести для того, щоб хто-небудь негайно для них щось зробив, проте вони не використовують експресивних жестів для передання своїх почуттів [10]. У ряді випадків, аутичні діти повідомляють про свої наміри криком, агресією, або ж використовують мову в якості аутостимуляції, що не несе ніякої комунікативної функції [6]. Варто підкреслити, що недорозвинення вербальної комунікації не компенсується спонтанно у вигляді використання невербальних засобів (жестів, міміки) і альтернативних комунікативних систем.

Отже, опрацювавши наукові джерела, ми визначили, що діти з розладами аутистичного спектру не можуть адекватно використовувати мову в соціальному і комунікативному контексті, особливо ускладненим є ініціювання та підтримування спілкування. Варто звернути увагу на стан ігрової діяльності для адекватного окреслення напрямків корекційно-розвивальної роботи, оскільки гра є провідною діяльністю у дошкільному віці, природнім та комфортним середовищем для виховання, навчання і розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
2. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии). – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
3. Морозов С. А. Аутические расстройства: Основы диагностики и коррекции: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений / С. А. Морозов; под ред. С. А. Морозова – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
4. Никольская О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М., 1997. – 230 с.
5. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : Монографія. – Львів : «Тріада плюс», 2012. – 520 с.
6. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : Монографія. – К.: Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.
7. Шеремет М. К. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА / М. К. Шеремет, С. В. Кондукова // Збірник наукових праць Кам'янець - Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія :

Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 102-106. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2010_15_26

8. Шеремет М. К. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник / М. К. Шеремет, Н. В. Базима. – К. : ДІА. – 2017. – 192 с.

9. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.

10. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – ОО «Особое детство», Брест, 2010. – 78 с.

1.5. Розвиток ігрової діяльності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку та являє собою діяльність, в якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи та засвоюючи в ігрових умовах їх життя, працю та всю систему людських взаємин, набуваючи і уточнюючи свої знання про навколишній світ.

У нормі існують такі форми ігрової поведінки: маніпулятивна гра (дитина катає, крутить, підкидає іграшку, не звертаючи уваги на її «функції»), упорядкування (розкладання предметів у певному порядку – один на одного, в ряд, один в інший та ін.), функціональна гра (використання предметів та іграшок відповідно до їхніх функцій, наприклад, причісування ляльок іграшковим гребінцем), символічна гра (перенесення засвоєваних дій із справжніх предметів на іграшкові, надання об'єкту властивостей, яких він не має («У цієї ляльки брудне обличчя»), ставлення до відсутнього об'єкту так, ніби він присутній (при грі у порожній чашці ніби є вода)) [1, С. 7].

На межі раннього і дошкільного віку виникають перші види дитячих ігор. Це, перш за все, режисерська гра (рольова за змістом, але індивідуальна за виконанням, відбувається за задумом самої дитини), за нею відразу ж з'являється образно-рольова гра (в ній дитина уявляє себе ким завгодно і

відповідно діє). Ці види ігор стають джерелом сюжетно-рольової гри (в ній діти відтворюють безпосередньо людські ролі і взаємини), а з неї пізніше виділяються ігри з правилами та інші види ігор [2, С. 104-105].

На думку багатьох теоретиків і практиків у галузі спеціальної психології та педагогіки (І. І. Мамайчук, Н. В. Базима, Є. М. Бессонова, Г. Д. Зайченко, О. В. Іль, Д. І. Шульженко, О. А. Янушко та ін.), гра є одним із засобів формування комунікативних навичок у дітей з аутистичним спектром розладів. Вона має значний вплив на психічний розвиток дитини, сприяє формуванню особистісних особливостей. Розвивальне значення гри виявляється в її *функціях*: пізнавальній, емоційній, комунікативній, психотерапевтичній, морально-ціннісній та інших.

Сучасні літературні дані свідчать про те, що гра у дітей з розладами аутистичного спектра зазвичай не функціональна, не соціалізована, позбавлена сюжету і символічних ознак, монотонна (вони можуть довго й одноманітно грати зі взуттям, шнурками, папером, дротиками тощо), діти, в більшості випадків, використовують предмети дуже негнучким і стереотипним способом. Вважають, що навіть аутистичні діти з високим рівнем інтелекту грають специфічно, що відразу ж виділяє їх серед інших дітей. Однак позитивними сторонами стереотипної гри є те, що для дитини це комфортна ситуація, усередині якої вона спокійна, а якщо виник афективний спалах, то за допомогою включення стереотипу гри можна врівноважити дитину [7].

На відміну від звичайних однолітків аутистичні діти надовго «застряють» на етапі вивчення предметного світу і діяти з предметами відповідно до функціонального призначення часто відмовляються, оскільки більше прагнуть отримати в процесі маніпуляцій з іграшками різноманітні сенсорні ефекти. Так, дитина з шелестом перегортає сторінки книги, не намагаючись їх читати, катає кільця від пірамідки, але не хоче зібрати її. Однак в деяких дослідженнях наголошується на важливості виділення дитиною окремих сенсорних властивостей, які їй приємні, адже вони лягають

в основу проведення з нею сенсорних ігор, і безперечно дають нові можливості розвитку дитини [7].

Дослідження показують, що найменше порушень спостерігається у «функціональній грі», адже діти з розладами аутистичного спектра мають здібність до точної імітації у використанні об'єктів. Однак можна помітити, що такі ігри зводяться до буквальної імітації сцен із повсякденного життя, точно копіюються одні і ті ж дії [6].

Зазвичай діти грають самі, переважно використовуючи не ігровий матеріал, а предмети домашнього вжитку [1, С. 7]. А так як зв'язок зі світом у дитини з аутизмом порушений, їй не вдається природне засвоєння закономірностей соціального життя, то розвиток сюжетно-рольової гри, що вимагає прийняття на себе певної ролі і дії відповідно до неї, утруднений, а часто неможливий без спеціальної корекційної роботи. Така дитина не вміє домовитися з іншими, виявляється абсолютно беспорядною в ситуації, коли необхідно обговорити правила гри, розподілити ролі і домовитися про спільні дії. У грі вона починає діяти відповідно до власних уявлень, порушуючи її хід [8]. До всього, спостерігаються патологічні перевтілення в той чи інший образ у поєднанні з аутистичним фантазуванням. При цьому діти не звертають увагу на оточення, не вступають з ним у мовний контакт [1, С. 7].

Розвиток сюжетно-рольової гри дитини з аутизмом зазвичай без спеціальної організації не виникає, вона розвивається дуже поступово, і в своєму розвитку повинна пройти кілька послідовних етапів – від початкового етапу гри з дорослим до етапу поступового включення до ігор з іншими дітьми. При цьому ситуація організованої взаємодії повинна бути максимально комфортна для дитини: знайома обстановка, знайомі діти [7].

Науковцями виявлені також порушення символічної гри дітей з аутистичними порушеннями різного віку, які виникають внаслідок недоліків уяви і труднощами формування образів деяких об'єктів, у зв'язку з фіксованим призначенням предметів або дивної власної логіки [5; 6].

З огляду на вищесказане, можна зробити логічний висновок, що у дітей з аутистичними порушеннями спостерігаються специфічні порушення і низький рівень розвитку ігрових та символічних навичок, однак для них її значення не менш важливе, ніж для дітей з типовим розвитком. Гра дозволяє спрямувати розвиток дитини у бік соціальної взаємодії, сприяє розвитку емпатії, кращому засвоєнню взаємовідносин між людьми, є джерелом для розуміння своїх та чужих емоцій, впливає на розвиток мовлення, навичок ведення діалогу.

Знання та ретельний аналіз цих особливостей допоможе нам у майбутньому краще визначити систему корекційно-розвивального впливу, що є перспективою наших подальших досліджень.

Вивчене дозволяє зробити висновок, що таких дітей треба вчити грати, починаючи з розвитку предметно-ігрових дій, заснованих на особистісному інтересі дитини до тієї чи іншої іграшки або ситуації. При цьому обов'язково слід урахувувати ігрові переваги дитини – для заняття беруть улюблену або добре знайому дитині іграшку.

Дорослий пропонує дитині здійснювати предметно-ігрові дії за наслідуванням, неодноразово повторює їх і супроводжує мовними коментарями. Необхідно провокувати мимовільне наслідування дії, міміку, інтонацію дорослого, що може стати передумовою наслідування довільного – звукового, а потім і словесного. У відповідний момент гри, коли вдалося зосередити увагу дитини на своєму обличчі, можна, наприклад, скорчити гримасу здивування, звичайно, з відповідним коментарем, наприклад: «Невже ти сам побудував цю вежу?» Незвичайний, смішний вираз нашого обличчя може іноді викликати у дитини наслідувальну реакцію. Взагалі, важливо добитися того, щоб немовна дитина якомога частіше дивилася на наше обличчя, на рот саме в той момент, коли ми щось вимовляємо. Для того, щоб полегшити дитині формування правильної артикуляції, важливо зосередити її увагу на обличчі дорослого в той час, коли ми співаємо їй пісні, читаємо вірші, щось розповідаємо. Дорослий «грає» не тільки особою, але і

голосом: підбирає інтонацію, яка спокійно сприймається дитиною, а потім варіює її, то переходячи на шепіт, то незвично інтонуючи фразу (звичайно, використовуючи відповідну за змістом ситуацію). Наприклад, коли в грі ми укладаємо всіх спати, то переходимо на шепіт; коли «караємо Незнайку», то емоційно вимовляємо: «Ну що ж з тобою, пустуном, робити?» Якщо аутична дитина і не відтворить незвичайну афективно насичену фразу дослівно, то зможе підхопити, як відлуння, вашу інтонацію, повторити, не розкриваючи рота, всю фразу інтонаційно [4].

У подальшому дія з іграшкою переходить до сюжетно-відображувальної гри. Для становлення сюжетної гри дітей навчають грати спочатку поряд з партнером, а потім разом зі своїм однолітком. Лише поступово дітей у ході гри об'єднують у мікрогрупи.

У процесі ігрової роботи дітям пропонують різноманітні корекційні вправи, прості за структурою, психогімнастику тощо. У результаті в дітей значно посилюється ситуаційна мотивація, виникає необхідність використовувати різні види комунікацій: просити улюблену іграшку, привернути увагу іншої людини, висловити згоду, відмову, привітатися, прокоментувати ігрову дію, повідомити про свої емоції (використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації). Під час систематичного, багаторазового повторення аналогічних ситуацій у дітей закріплюються комунікативні навички, виникає можливість використовувати їх самостійно [1, С. 7].

Ігрову роботу з аутичними дітьми слід будувати поступово. Спочатку вчити дітей спостерігати за предметно-ігровими діями дорослого і відтворювати їх за його підтримки, навчати обігравати іграшки, постійно виховувати інтерес до предметно-ігрових дій, емоційне ставлення. Разом з цим намагатися призвичаїти дітей до рухливих ігор, можливості грати поруч з іншими, не заважаючи один одному.

В ігровій роботі з аутичними дітьми бажано користуватися елементами таких програм, як:

- More Than Words («Більше, ніж слова»), автор програми F.Sussman, згідно з якою дитина спілкується не тільки за допомогою слів. Існує багато шляхів взаємодії, різною мірою відповідних соціальним нормам. Проте все, що робить дитина (будь-які рухи), повідомляє певну інформацію про неї, навіть якщо це ненавмисне спілкування.

- RDI (Relationship Development Intervention) – перша систематизована програма втручання, розроблена для допомоги дітям з труднощами, що не дозволяють їм досягти вміння будувати стосунки у природний спосіб. За її допомогою діти отримують приклад того, що соціальні стосунки можуть приносити радість і позитивні емоції.

- Соціальні історії, відомі також під назвою «сценарії з життя» [Social Scripts]. З їхньою допомогою діти долають невміння усвідомлювати почуття, точки зору або плани інших людей [1, С. 8-9].

Таким чином, у процесі ігрової діяльності дітей з РАС збагачується словниковий запас, виникає інтерес до взаємодії з дорослими і однолітками, що сприяє активному формуванню комунікативних навичок, і власне, соціалізації таких дітей.

Отже, незважаючи на великі труднощі в розвитку ігрової діяльності дітей з аутичним спектром розладів, ми бачимо, що необхідність організації такої діяльності існує, оскільки, по-перше, вона є невід’ємною частиною життя кожної дитини дошкільного віку, а по-друге, має великий вплив на формування психічних функцій, і, що важливо, сприяє розвитку мовлення як основи встановлення продуктивного контакту з однолітками та дорослими і, відповідно, майбутньої соціалізації дитини з аутизмом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бессонова Є. М. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутичного спектра [Текст] / Є. М. Бессонова, А. А. Юнусова // Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна робота. – 2016. – № 1. – С. 7-9.

2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Иль О. В. Игра в жизни дошкольника с ранним детским аутизмом / О. В. Иль, С. Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 4. – С. 44-46.
4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М., 1997. – 230 с.
5. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : Монографія. – Львів : «Тріада плюс», 2012. – 520 с.
6. Хаустов А. В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – № 3. – С. 18-24.
7. Янушко Е. А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком. [Текст] / Е. А. Янушко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 1. – С. 70-76.

1.6. Вивчення особливостей організації логопедичної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра у спеціальній літературі

Численні порушення мовлення і комунікації заважають дітям з розладами спектру аутизму встановлювати повноцінний контакт з оточенням, бути ініціатором у спілкуванні та підтримувати розмову. Мовлення у цих дітей не включається у процес діяльності, не забезпечує організуючого і регулюючого впливу, у них не утворюється зв'язок між дією, образами і словом. У зв'язку з цим діти не здатні до кінця дошкільного віку грати, створювати сюжетні малюнки, декоративні роботи, конструкції відповідно до наперед сформульованого задуму. Ці недоліки проявляються у різні вікові періоди та у всіх сферах діяльності дитини, тому постає

необхідність визначення напрямків і етапів логопедичної допомоги, яка є компонентом спеціального корекційно-розвивального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що велику роль у вивченні особливостей корекційної роботи з дітьми з аутистичним спектром розладів відіграли дослідження О. С. Нікольської, Є. Р. Баєнської, О. М. Мастюкової, Г. М. Хворової, Я. Т. Багрій, Н. С. Жукової, В. В. Тарасун, С. А. Морозова, Т. Б. Філічевої, Д. І. Шульженко, Е. А. Янушко та ін. Організація логопедичної роботи наразі полягає у встановленні основних принципів, напрямків, етапів, методів та прийомів корекційного процесу, плануванням індивідуальних корекційно-розвивальних програм з розвитку мовлення, формуванням комунікативних умінь та навичок.

Комплексна корекційна робота з аутичними дітьми містить у собі психологічну, педагогічну та логопедичну корекцію, направлена на виявлення творчих здібностей дітей, розвиток мовлення і комунікативних навичок, загальної і дрібної моторики, та проходить у тісній співпраці психолога, логопеда, вихователів (в дошкільних закладах), вчителів та батьків.

Досліджуючи організацію безпосередньо логопедичної роботи з дітьми цієї категорії, ми вивчали останні розробки вітчизняних науковців в галузі спеціальної освіти, наявні методичні розробки та програми. Так, на сьогодні існує упорядкована Д. І. Шульженко «Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень» (2013 р.), яка розкриває загальну корекційну роботу за такими освітніми лініями розвитку: фізичний розвиток, соціально-моральний розвиток, емоційно-ціннісний розвиток, пізнавальний розвиток, мовленнєвий розвиток, художньо-естетичний розвиток, креативний розвиток.

Програма розроблена у форматі здійснення інклюзивної дошкільної освіти, яка є актуальною в сучасній Україні. Програмою можуть користуватися спеціалісти, які виховують та навчають дітей як у спеціальних

зкладах, так і в дошкільних установах для здорових дітей, а її зміст має враховуватись всіма учасниками педагогічного процесу. Ми вважаємо, що на цю програму може спиратись і вчитель-логопед, адже тут визначено спеціальні умови для формування співпраці дитини і дорослого, розкрито загальну сутність корекційно-педагогічної роботи з аутичними дітьми, передбачено розвиток комунікативної функції мовлення, забезпечується індивідуально-диференційований підхід до дітей, які володіють усним мовленням, і аутичними дітьми, у яких відсутнє усне та писемне мовлення [2].

Дослідники визначають, що в системі корекційної логопедичної роботи необхідно розвивати: мовленнєву активність дитини, мотиваційний план мовленнєвої діяльності та характер мовленнєвого матеріалу. З аутизмом спільно працюють психолог, логопед, вихователі, вчителі, батьки з метою допомогти дитині розуміти звернене мовлення та оточуючий світ загалом [1].

На початку роботи з дитиною із аутизмом заняття повинні бути індивідуальними, потім можливе поступове введення аутичної дитини у підгрупові та групові заняття. Залежно від рівня розвитку пізнавальних процесів, знань й умінь аутичної дитини, особливостей її бажань та інтересів, створюється індивідуальна корекційно-навчальна програма. Індивідуальні плани занять вихователя і логопеда складаються, а потім уточнюються в залежності від результатів обстеження і динаміки розвитку дитини, кілька разів протягом року за участі батьків.

Д. І. Шульженко визначила основні напрямки логопедичної корекційної роботи з дітьми із аутизмом:

1. У повсякденному житті, під час живого спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових і пізнавальних інтересів (розвиток соціальної спрямованості мовлення, розвиток комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловів).

2. У процесі сюжетно-рольових театралізованих ігор (активізація мовних засобів, освоєння різних типів комунікативних висловів, зокрема із запереченнями).

3. На заняттях із малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мовлення, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування та актуалізації уявлення по слову).

4. На заняттях із розвитку мовлення (всі види і форми мовлення), побудованих за принципом моделювання комунікативних ситуацій.

5. Під час процесу логопедичної корекційної роботи (корекція звуковимови, розвиток фонематичних процесів і надалі відповідно індивідуальної корекційної програми) [3; 5].

Логопедична робота з дітьми із аутистичним спектром розладів має три взаємозалежних етапи навчання, зміст яких структуровано по розділах і рівнях навчання. Організація на кожному етапі припускає паралельність, тобто в процесі навчання недоцільно окремо виділяти заняття з читання, письма, розвитку мовлення: кожне з них включається в єдиний комплекс, націлений на розвиток мовлення, активізацію пізнавальної діяльності, а також на навчання читанню і письму з урахуванням індивідуальних досягнень.

Основним завданням першому етапу є розвиток комунікативних здібностей, пробудження у дитини мовленнєвої активності як найважливішої умови подальшого оволодіння мовленням, інтересу до навколишньої дійсності і людини, формування здатності брати участь у колективній діяльності, розвиток комунікації, активізація мовленнєвої та пізнавальної діяльності, підготовка до читання, розвиток графічних умінь. Заняття плануються логопедом з урахуванням необхідності багаторазового повторення того або того матеріалу, поступового включення нових елементів у контекст вже засвоєних знань, умінь і навичок. Варто використовувати ігри та вправи на рухливість органів артикуляції та формування мовленнєвого дихання, фонематичного слуху (знаходити предмети та іграшки за

звучанням), виконувати за допомогою дорослого ігрові дії – за наслідуванням, потім за зразком, розширювати арсенал використання жестів у спілкуванні, збагачувати словник найпростішими висловлюваннями «на», «візьми» тощо.

На другому етапі основний акцент робиться на засвоєнні дитиною засобів спілкування (словесних і невербальних) для задоволення комунікативної потреби, підтримується і заохочується мовленнєва активність дітей. Завданнями можуть бути: участь у бесіді (відповіді на питання, будування реплік за зразком); розповіді з «власного досвіду», про виконані дії в процесі продуктивних видів діяльності; оформлення прохання, бажання вербально або жестово-мімічними засобами; розучування дитячих віршів, міні-діалогів з наступним відтворенням їх у іграх – драматизація, мовленнєві вправи з елементами аналізу, синтезу, класифікації, узагальнення чи виключення зайвих звуків і слів, вправи на розвиток графо-моторних здібностей тощо.

На третьому етапі основне завдання полягає в навчанні дітей розповіді (після розігрування змісту художнього твору за ролями для кращого розуміння мотивів поведінки і стосунків персонажів, а також формування смислової програми висловів). Робота на цьому етапі потребує уваги дорослих. Необхідно викликати у дитини впевненість, не критикувати її висловлювання. Можна пропонувати завдання на обігрування казкових ситуацій, продовження початку історії за сюжетними ілюстраціями, наслідування ігрових дій і мовлення дорослого тощо. Для розвитку регулюючої функції мовлення йде робота щодо формування попереднього задуму і по його реалізації за допомогою операційних карт із застосуванням символічних засобів [1; 3].

М. К. Шеремет підкреслює, що робота з розвитку мовлення дітей з аутизмом передбачається бути індивідуальною, відповідати рівню інтелектуального розвитку дитини. Корекційна робота з розвитку мовлення вимагає великого напруження і може розтягуватися на досить тривалий час.

Основні завдання цієї роботи: диференціація мовленнєвих порушень, обумовлених аутизмом і супутніми синдромами; встановлення емоційного контакту з дитиною; активізація мовленнєвої діяльності; формування і розвиток спонтанного мовлення в побуті і в грі; розвиток мовлення в навчальній ситуації [4].

Логопедична робота з дітьми із аутизмом спрямована на корекцію мовленнєвих та комунікативних недоліків і дає можливість розуміти оточуючий світ та повноцінно спілкуватись з людьми, що оточують. Дослідження цього процесу є важливою теоретичною і практичною складовою спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Купчак О. М. Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектру аутизму / О. М. Купчак. – [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis/cgiirbis_64.exe.
2. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень / Наук. ред. та упоряд. Д. І. Шульженко. – Київ – 2013. – 250 с.
3. Шеремет М. К. Логотерапевтична робота з аутичними дітьми / М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 26. – С. 275-281. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_59.
4. Шеремет М. К. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА / М. К. Шеремет, С. В. Кондукова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 102-106. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2010_15_26.
5. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.

1.7. Шляхи розвитку комунікативно-мовленнєвої здатності у дошкільників з аутичним спектром розладів

Всесвітня практика терапевтичної допомоги особам з розладами аутичного спектру засвідчила, що «лікування» для таких осіб – це навчання. У найважливіших медичних документах (наприклад, в МКБ-10, DSM-IV та ін.) безпосередньо зазначено, що за всією важливістю лікувальних заходів головну роль у корегуванні аутичних порушень відіграє корекційне виховання та навчання.

У США з 80-х років прийнято положення про обов'язкове навчання аутичних дітей. Потреба особливих умов, форм і методів навчання аутичних дітей Академія педагогічних наук СРСР підтвердила ще в 1989 році, а після неї в 1992 році у Гаазі на IV Конгресі Європейської Асоціації «Аутизм – Європа» було прийнято «Хартію для осіб з аутизмом», що гарантує їм право на навчання.

На сьогодні психолого-педагогічна корекція аутистичних розладів не має однозначності й узгодженості щодо технологій та методик, які б допомагали ефективно долати порушення аутичного спектра, серед них зокрема поведінкові, інтелектуальні та мовленнєві. Найбільш визнаними є такі корекційні підходи, як прикладний аналіз поведінки (АВА), структуроване навчання ТЕАССН (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children), сенсорна інтеграція, розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI), холдінг-терапія, метод «Son-Rise», методи альтернативної та підтримувальної комунікації, різновиди терапій (музико- й арттерапія, анімалотерапія тощо) [3].

Спектр аутистичних розладів досить широкий, тож корекція РАС вимагає використання не якогось одного методичного підходу, а цілого ряду. Дійсно, у виданій в 1993 р англійським Національним аутистичним суспільством (National Autistic Society) брошурі «Підходи до корекції аутизму» зміст містить близько сімдесяти пунктів, а до середини першого

десятиліття XXI століття число підходів до корекції аутизму перевалило за сотню [2].

Порушення мовного розвитку при АР різноманітні як за симптоматикою, так і по динаміці, і патогенезу. Нами вже були розглянуті варіанти порушень мовного розвитку при аутистичних розладах.

Розвиток мови, її комунікативної функції – одне з найважливіших завдань, яке стоїть перед корекційним педагогом, адже цей напрям є важливою ланкою у становленні особистості аутиста і його не можна назвати окремим етапом, тому що це завдання пронизує всю корекційну роботу.

У вітчизняній літературі залишається недостатньо розробленою проблема формування комунікативно-мовленнєвої здатності аутистів, описані окремі методичні прийоми, направлені на розвиток мови в цілому.

Спираючись на дослідження вітчизняних науковців у сфері спеціальної педагогічної науки (Є. А. Янушко, Д. І. Шульженко, Т. В. Скрипник та ін.), ми визначили основні шляхи формування комунікативно-мовленнєвої здатності у дітей з РДА: система PECS (Picture Exchange Communication System), методика «МАКАТОН», система Блісса, система PIC, система Rebus, лексиграми, метод мовленнєвого оперантного обслуговування, метод спільного малювання, метод гри.

Д. І. Шульженко [5] розкриває зарубіжну систему, звану *PECS (Picture Exchange Communication System)*, тобто Систему комунікації за допомогою обміну картинками, та методику «МАКАТОН». Першою є оригінальна система тренінгу мовленнєвих навичок, що розроблена, апробована і застосовується в Делавері. PECS привернула до себе увагу як можливий місток до мовлення для маленьких аутичних дітей. Річ у тім, що багато аутичних дітей успішні у виробленні зорових навичок, а перероблення мовлення та її продукування даються їм набагато важче. У зв'язку з цим, якщо дитина дуже слабо «набирає» мовлення або її функціональне використання залишається малодоступним для неї, її навчають системи ручних знаків і спілкування через картинки або поєднання слів і картинок.

Утім, метод комунікації через знакову жестикуляцію продемонстрував високі можливості тільки у співтоваристві глухих людей, щодо аутичних дітей, то тут в основному їм є доступний лише вельми обмежений набір знаків, який у більшості ситуацій абсолютно недостатній для ефективної комунікації (що, в свою чергу, призводить до наростання істерик, агресії та самоагресії).

У Делаверській програмі просто не створюють ситуацій, за яких дитина може неправильно зреагувати на інструкцію. Найперше завдання, яке ставиться тут відносно 80% мовчазних дошкільників, - це стимулювати дитину на ініціацію спілкування; таке завдання здійснюється в контексті спільної діяльності і гри. Дитину навчають просити те, що їй хочеться (будь-то предмет чи бажане заняття). Якщо дитина так і робить, протягуючи дорослому картку з потрібною картинкою, вона негайно одержує нагороду у вигляді того самого бажаного предмета або можливості зайнятися улюбленою справою. Щоправда, батьки інколи виявляють сумніви щодо того, чи не буде використання відмінної від мови комунікативної системи перешкоджати навчанню мови. «Ні, не буде,» - запевняє їх один із авторів методики і адміністратор програми Ендрю Бонді. Згідно з даними про 20 дошкільників, узятих на навчання за програмою PECS протягом 1987-1992 рр. і що були «в роботі» не менше двох років, 14 дітей (70%), врешті-решт, використовували для комунікативних цілей тільки мову, троє – і мову, і картки, і ще троє так і не змогли «набрати» функціональної мови. (Bondy and Frost 1994). Більше того, багато дітей з першого ж дня навчання змогли спиратися в своїх повсякденних потребах на картки, вперше в своєму житті, вперше в своєму житті одержавши цілком придатний комунікативний засіб.

Іншим альтернативним засобом альтернативної комунікації мутичних дітей зі спектром аутистичних порушень є *методика «МАКАТОН»*. Мова «МАКАТОН» була винайдена британським логопедом Маргарет Уокер 34 роки тому в Центрі для дорослих інвалідів з комбінованими розладами, зокрема зі складними комунікативними проблемами. Ідея М. Уокер полягала в тому, щоб використати одночасно жест і слово, не дотримуючись

граматичних правил мови жестів. Крім того, М. Уокер та її колеги, які протягом п'яти років шукали шлях до становлення мови «МАКАТОН», використали популярну в Великій Британії систему піктограм «Ребус». В своїй мові дослідники вирішили використати деякі з піктограм, зробивши їх більш зрозумілими.

Сутністю мови «МАКАТОН» є використання мовлення, яке супроводиться жестами, що викликає того, до кого воно звернено, певні думки почуття, спогади, та підкріплення усього цього стійким зоровим чином.

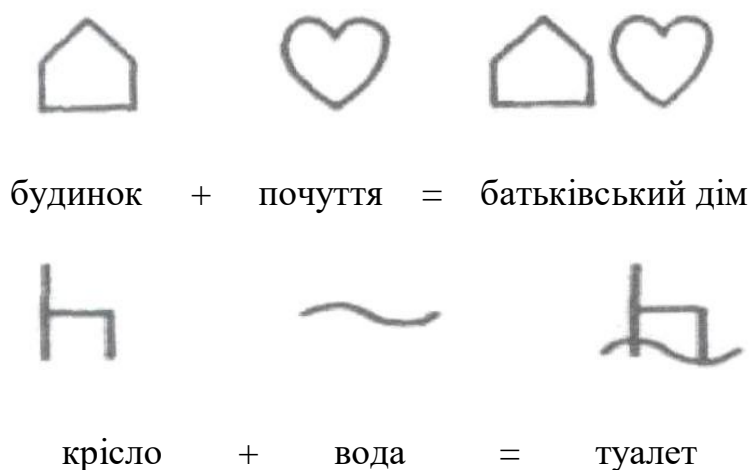
Певна незручність застосування цієї методики полягає в тому, що в кожній країні вона потребує особливого адаптування. Вартість навчання за тією методикою, до речі, становить 20000 євро, що пояснюється необхідністю створення належних умов для підготовки спеціаліста в організації, якій доручено навчати цього методу, але головне – щоб не викривлялась сутність програми та ідея її авторів.

Зокрема, мова «МАКАТОН», створена М. Уокер для дорослих осіб з аутизмом, потребували окремого докладного вивчення її можливостей застосування у дошкільників з комунікативними порушеннями. Більше того, доступитися до цієї методики практично неможливо – і це для спеціалістів, які працюють з аутичними дітьми, оскільки методика «працює» лише в репрезентації англійських колег М. Уокер і не завжди доступна впровадженню в інших країнах [1; 5].

Чи не першою почали використовувати *систему Блісса*. Символи Блісса – це форма письма логографічного і ідеографічного, тобто коли записані знаки не спираються на комбінацію літер. Зразком для цієї міжнародної системи є китайська мова. Спочатку ця система призначалася для використання в дипломатичних цілях, але зрештою вперше була використана в Торонто як система комунікації для дітей з руховими пошкодженнями, які мали труднощі в навчанні читання і письма.

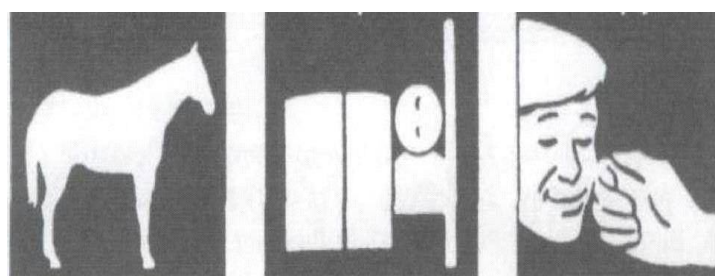
Система Блісса складається із 100 основних знаків (коренів), які можна поєднувати, щоб творити слова, які не мають відповідників серед основних знаків. Таблиці складаються як з основних знаків, так і з їх комбінацій, які часто використовує користувач. Символи Блісса – це елементи семантичні, їх комбінації творять нове значення. Наприклад, слон в цій системі складається із символів звір + довгий + ніс; щасливий – це почуття + вгору. Крім символів, що означають цілі слова, існує група символів на позначення граматичних закінчень, частин мови, числа. Без сумніву, ця система є найбільш розвиненою системою графічних знаків, доступною для осіб, що не володіють мовою, але вона вимагає відповідних методів навчання. Символи Блісса були першою графічною системою, яка використовувалася в багатьох країнах, але сьогодні зацікавленість цією системою значно нижча [5].

Рис. 1



Велику популярність в скандинавських країнах та в Канаді здобула система PIC (Pictogram Icieogram Communication). PIC складається з шаблонних малюнків, які представляють білий силует на чорному тлі. Слово написано білими літерами над малюнком. На даний час доступними є 1300 знаків PIC. Батьки і вчителі оцінюють знаки PIC як простіші, ніж знаки Блісса.

Рис. 2



КІНЬ

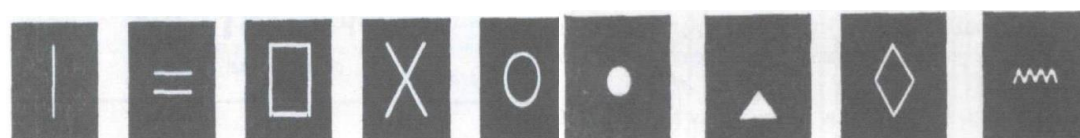
СПАТИ

ТЕПЛІЙ

Система Rebus складається з 950 графічних знаків, більшість з яких має характер піктографічний, а деякі - ідеографічний. Система походить з США. Знаки Rebus можуть поєднуватися простим способом, наприклад: вулиця + світло = світла вулиця. Початкова система Rebus повстала як допомога особам, що мають легкі або середні труднощі при навчанні читання.

Лексиграми не творять складної графічної системи. Це набір 9 елементів, які можуть поєднуватися різними способами, утворюючи слова. Кожен знак має своє умовне значення, яке надається користувачем і його оточенням. Вживаються в США експериментально [5].

Рис. 3



1

2

3

4

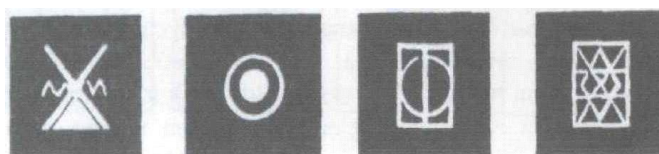
5

6

7

8

9



ванна

машина

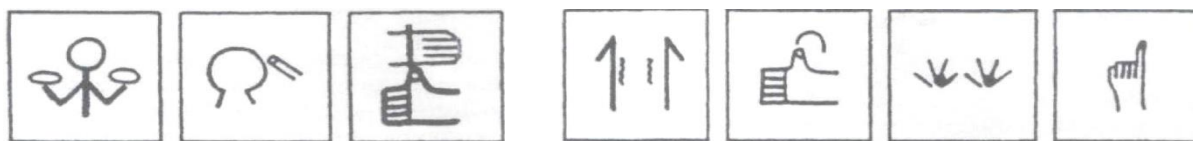
брудний

попкорн

Sigsymbol – британська система, створена в 1982 році. Складається з 240 елементів. В її рамках існують 3 типи знаків: ідеографічні, піктографічні і

мануальні. Найхарактерніша ознака системи – графічне позначення мануальних знаків.

Рис. 4



гратися думати починати боятися по стоп погано поводитися

Д. І. Шульженко, зокрема, зауважує, що знакові системи є природним розвитком мови жестів, відповідне використання альтернативного способу порозуміння завжди обумовлене потребами даної особи, її індивідуальною ситуацією, а особливо руховими можливостями, можливістю прослідковувати рух, форми і образи. Можна одночасно скористатися декількома системами, але потрібно вибрати основну. Найкращою буде та ситуація, коли однією системою користується якнайбільша кількість осіб. Це полегшує роботу з дітьми та молоддю, які мають проблеми комунікативної сфери.

Спілкування знаками надзвичайно допомагає і дітям-аутистам, і їх батькам в повсякденному житті. Не дивлячись на побоювання батьків дітей з аутистичними порушеннями (освоївши мову знаків, дитина ніколи не заговорить), практика свідчить про те, що використання знаків сприяє розвитку мови. Хоча довести успішність або неуспішність знакових систем неможливо, дослідження показують, що діти використовують знаки лише у міру необхідності і залишають їх, як тільки починають говорити [4; 5].

На думку більшості авторів (Л. Каннер, С. А. Морозов, О. С. Нікольська, Є. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг та ін.), одним із ефективних засобів формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру можна вважати гру. Нижче ми детальніше розглянемо можливості гри в розвитку мовлення дітей з аутизмом.

Таким чином, науковцями розроблено різноманітні методи корекційного впливу на психічний розвиток аутичної дитини, зокрема, методики, які спрямовані на покращення стану мовлення і формування її комунікативної функції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Куценко Т. Системи допоміжної альтернативної комунікації для дітей з аутизмом [Текст] / Т. Куценко // Дефектологія. – 2011. – № 2. – С. 41–44. – (МОН України, АПН України).
2. Морозов С. А. Аутические расстройства: Основы диагностики и коррекции: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений; / С. А. Морозов; под ред. С. А. Морозова – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
3. Скрипник Т. Особливості психічних процесів в аутичних дітей [Текст] / Т. Скрипник, Д. Скрипник // Дефектологія. – 2008. – № 1. – С. 19-22.
4. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К., 2009. – 385 с.
5. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – ОО «Особое детство», Брест, 2010. – 78 с.

1.8. Аналіз методик з розвитку комунікативно-мовленнєвої здатності у дошкільників з аутичним спектром розладу (на прикладі роботи Монтессорі-Центру «Соняшник», м. Полтава)

Вивчення категорії дітей з аутичним спектром розладів на сучасному етапі становлення спеціальної освіти, порівняно з минулим століттям, суттєво покращується, чим ми завдячуємо зокрема нашим українським дослідникам, які займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму: Я. Т. Багрій, І. А. Марценківський, К. О. Островська, О. І. Романчук, Г. Г. Смоляр, В. В. Тарасун, Г. М. Хворова, А. П. Чуприков, Д. І. Шульженко

та ін. При цьому слід зазначити, що на сьогодні немає загальноприйнятих теорико-методологічних підстав стосовно вивчення особливостей порушень різних структур та функцій психіки у разі аутизму, а також – взаємозв'язку між ними.

Одним із складників системи корекційної освіти дітей-аутистів, які створені в межах України, є Громадська організація Монтесорі-Центр реабілітації дітей-інвалідів дошкільного віку «Соняшник» міста Полтави.

Центр був заснований більше 15 років тому, одним із засновників є Ельвіра Олександрівна Попова. Починалася робота в центрі, як зазначають на офіційному сайті самі засновники, з індивідуальних і групових занять з дітьми, які мають порушення аутистичного спектру, у багатьох з них, навіть не було встановлено точний діагноз. Злагоджена робота професійного колективу з використанням спеціальних методик дозволила відносно швидко отримати результат – сформувалася група дітей, готових в подальшому освоювати шкільну програму.

До Монтесорі-Центру за допомогою звертаються батьки дітей-аутистів з різних регіонів України, він тісно співпрацює з іншими організаціями. Тісна співпраця поєднує Монтесорі-Центр «Соняшник» і з ПНПУ імені В. Г. Короленка: студенти постійно долучаються до роботи з дітьми, приймають активну участь в організації їхнього навчання та дозвілля.

До Центру намагаються приймати дітей якомога раніше з метою попередження виникнення розумової відсталості, яка у немовних дітей часто може виникати вторинно на фоні відсутності мовлення до 5-річного віку. Загалом вікових обмежень немає. Зараз в Центрі найменшій дитині 1 рік 8 місяців.

Центр пропонує адаптаційні заняття, групові інтегровані заняття, Монтесорі-терапію, заняття за методом «Прикладний аналіз поведінки (АВА)», заняття за методом «Альтернативна комунікація», сенсорну інтеграцію, музично-ігрову терапію, арт-терапію, каніс-терапію, функціонує програма виходу в місто.

На сьогодні поведінкова терапія для аутистів або метод АВА, тобто прикладного аналізу поведінки (Applied behavior analysis), є одним з найбільш ефективних методів корекції дитячого аутизму. В її основі поведінкові технології і методики навчання, що дозволяють вивчати вплив на поведінку аутиста факторів навколишнього середовища і маніпулювати цими факторами, змінюючи його. Поведінкова терапія для аутистів за програмою АВА побудована на ідеї, що будь-яка поведінка людини тягне за собою певні наслідки, і коли дитині це подобається, він стане повторювати цю поведінку, а коли не подобається, не стане. Ця система допомагає дітям стати більш самостійними, соціально адаптованими, здатними до навчання, що дає можливість дитині відвідувати дошкільні та шкільні дитячі заклади, успішно взаємодіяти з іншими людьми, інтегруватися в суспільство загалом [3].

Останнім часом набуває все більшої популярності і в нашій країні – система аудіо-вокальних тренувань під назвою «метод *ТОМАТИС*». Цей метод розробив в 50-х роках французький лікар-отоларінголог і фоніатр Альфред Томатіс, який уважав, що вухо і голос особливо пов'язані між собою. Результат його досліджень подано в 1957 році в Паризькій медичній академії наук під назвою «*Ефект Томатіс*».

Ціль методу полягає в тому, щоб поліпшити здатність мозку сприймати і переробляти різну інформацію. Це перенавчання процесу слухання, відновлення здатності вух ефективно та збалансовано слухати. Коли функцію слухання розширено або відновлено, мозок демонструє ефективнішу здатність до сприймання і перероблення сигналів, що поступають з довкілля.

В основі методу лежить теорія взаємодії слухового сприймання з голосом. Томатіс розглядає вухо як найважливіший орган, що формує свідомість людини. Він дійшов висновку, що вухо не просто «чує», а коливання, що сприймаються їм, стимулюють нерви внутрішнього вуха, де ці коливання перетворюються в імпульси і різними шляхами потрапляють в мозок.

Томатіс виокремлює такі три основні функції вуха: слухати й чути (сприймати звуки); вестибулярна функція (рівновага); функція енергії (вухо виступає генератором для людського організму; звук доставляє в мозок потрібну енергію, звук живить мозок, а в той самий час – і все тіло).

Томатіс розрізняє здатність слухати і здатність чути, як пасивний і активний процеси. Чути – це здатність сприймати потрібну інформацію, а також – відфільтрувати непотрібну.

Щоб повторно відкрити процес слухання, автор методу пропонує використовувати голос матері, який пропускають через фільтри, нагадуючи собою звуки, які чує зародок в утробі. Завдяки голосу матері починає формуватися і розвиватися процес слухання, що впливає також на наступний розвиток мовленнєвих навичок [3].

Отже, діапазон слухового сприймання збільшується, і як наслідок зникають багато розладів. Для навчання Томатіс також використовує музику Моцарта, яка здатна вносити гармонію до людської душі.

Великим досягненням Монтессорі-Центру «Соняшник» є впровадження методу Томатіс в структуру свого режиму. Ельвіра Олександрівна Попова у березні 2016 року стала сертифікованим спеціалістом Томатіс 1 рівня, пройшовши спеціальне навчання. Таким чином, починаючи з березня-квітня 2016 року, почалася нова ера у житті Монтессорі-Центру – відбулася перша сесія Томатіс-терапії для дітей з мовленнєвими порушеннями і аутизмом, презентація методу Томатіс для батьків Центру, де у доступній формі були розкриті принципи, на яких заснований метод Томатіс і його вплив на розвиток дитини. Одягнувши навушники, батьки мали можливість відчутти на собі «ефект Томатіс».

Систему PECS (Picture Exchange Communication System) широко використовують в Монтессорі-Центрі «Соняшник». Вона дає змогу передавати своє прохання, відповідати на питання, робити коментарі, описувати навколишнє середовище тощо, і таким чином спілкуватися з іншими людьми.

Багатьом немовним важко привернути увагу до своїх потреб і бажань. Система PECS покликана навчити таких дітей (і дорослих) самостійно ініціювати комунікацію та вступати в продуктивну розмову з іншими людьми. У цій системі діти для комунікативних цілей використовують символи, зображені на картках. Систему PECS розробили А. Bondy та L. Frost спеціально для аутичних дітей та осіб з іншими важкими порушеннями мовлення.

Застосування системи PECS не вимагає складних та (або) дорогих матеріалів, оскільки використовуються друковані символічні, фотографічні, мальовані картки.

Оволодіння системою PECS передбачає, що дитину вчать використовувати символ (малюнок на картці з відповідним підписом) для того, щоб просити бажаний предмет. На підготовчому етапі дорослий визначає коло інтересів дитини і створює малюнки (фотокартки, піктограми тощо) із зображенням відповідних дій та предметів [2, С. 245]. Далі *перший крок* – установлення зв'язку між абстрактним символом і конкретним предметом; *другий* – формування вказівного жесту на картку з предметом своєї потреби іншій людині. Поступово дитина набуває здатності знаходити відповідний малюнок і подавати його комунікативному партнеру для того, щоб отримати бажану річ. При цьому на початку дитину навчають вибирати та показувати на зображення із серії карток, де намальовано їжу чи іграшки.

Залежно від особливостей дитини використовують картки одного з 4 видів: великі (5×5 см) кольорові, великі чорно-білі, маленькі (2×2 см) кольорові, маленькі чорно-білі.

Після засвоєння кроку спонтанного обміну картинки на бажаний предмет, PECS навчає розрізняти символи та конструювати прості речення, щоб передати повідомлення. Це уможлиблюють через використання «смуги» для побудови речення. Тут уже використовують такі фрази, як «Я хочу...», а пізніше – «Я бачу...» і «Мені подобається...», «Можна мені?». Із готовим

реченням дитина звертається до комунікативного партнера, показуючи його йому.

На останньому етапі у дитини формують уміння коментувати те, що відбувається в її середовищі [2, С. 245].

Доведено, що хоча PECS застосовують для дітей, у яких нема вербальної комунікації, зорового контакту, здатності до імітації, називання предметів, унаслідок навчання дитина починає виявляти ініціативу у спілкуванні та включається в соціальну взаємодію.

Головне у навчанні комунікації: дитина має зрозуміти, що для вираження своєї потреби можна іншій людині вказати на потрібну картку, і треба діяти саме так, а не плакати чи демонструвати істеричну поведінку. Як тільки дитина починає розуміти сенс комунікації, є надія, що вона почне використовувати звичайне мовлення з тією самою ціллю.

PECS не є стандартизованою методикою із строго визначеними правилами. Це – основа формування мотивації до спілкування в дитини та вироблення навичок користування засобами альтернативної комунікації. Ефективність методу доведена на практиці, і в багатьох випадках, використання PECS слугує стимулом для розвитку активного вербального мовлення дитини [2, С. 245].

Ще один позитивний момент у використанні PECS. Часто діти з особливостями розвитку мають вади мовлення, і тому навколишні люди погано їх розуміють. А повідомлення на картках зрозуміле всім, навіть незнайомим людям [1, С.178-179; 3; 4].

Цей метод успішно використовують у Монтессорі-Центрі. У межах цього закладу визначають певні особливі моменти системи PECS. Початковий етап, як зазначає Е. О. Попова, проводиться двома людьми: комунікативним партнером та асистентом, який слідкує за діями першого та стає ніби продовжувачем руки дитини, допомагаючи їй у роботі. Краще, коли карточки об'ємні (у вигляді коробки), замість плоских, оскільки так дитині буде легше схопити їх і протягти дорослому. Об'єм залежить від

індивідуальних моторних можливостей дитини. Інтерпретація карток у межах колективу (а краще і вдома) має бути одна.

Щодо самої системи проведення навчання, то в Центрі зазначають, що обмін карточок на предмети бажано проводити близько 80 разів на день. За успіхи дитини треба «радіти емоційно, але тихо», щоб дитина бачила вашу емоційну реакцію по міміці, але при цьому треба її не налякати. Якщо спочатку ми відразу намагаємося зробити дію за дитину (але її рукою), то в подальшому треба давати їй певний час на обдумування (як відомо, у аутистів цей процес сповільнений). Треба обмежити мовленнєвий потік, що перетворюється у фон, за яким дитина не чує того головного, що їй треба зробити, чого від неї просять. Варто називати саму іграшку та ім'я дитини. Іграшку треба давати перед очима дитини, щоб у неї вироблявся навик піднімати голову – у подальшому це стане основою для встановлення зорового контакту з дорослим. Дитина готова працювати з карточками, коли вона реагує на «Зроби, як я».

Наступним важливим етапом є вироблення навички дитини шукати того, кому вона зможе віддати карточку, а натомість взяти бажаний предмет. Спочатку комунікативний партнер стоїть/сидить на відстані в кілька метрів від дитини. Для обміну вона повинна наблизитися до партнера. Цей крок важливий, тому що дитина повинна проявити більше своєї ініціативи. Тут головне не відходити від дитини на початку надто далеко, інакше вона розгубиться, і результату не буде. Цей період має бути тривалим.

Коли аутист володіє зазначеними навичками, робиться комунікативний альбом – він може бути на різні лексичні теми (їжа, транспорт, лікарня, музичні заняття тощо) – з якого дитина буде вибирати те, що вона хоче, і давати відповідну карточку. Тут же вводиться основне слово: «Хочу».

Паралельно цьому в закладі вводиться розклад, з метою нормалізації поведінки, розвитку розуміння картинок, розвитку дрібної моторики (відривати, прикріплювати карточки), розвитку розуміння чужого мовлення

(педагоги промовляють кожну карточку щодня, і згодом дитина починає розуміти її сенс), а також таким чином закладається алгоритм дій.

Інший різновид альтернативного спілкування – *метод підтримувальної комунікації*. Підтримувальну комунікацію (*facilitated communication*) сформували як метод продуктивного спілкування в Австралії у 1970-і роки. Призначення підтримувальної комунікації полягає в тому, щоб дати дитині мову, за допомогою якої вона зможе контактувати з навколишніми і зрозуміє, що спілкування допомагає досягати задоволення власних потреб. Тому підтримувальну комунікацію почали застосовувати для тих, хто раніше був нездатним до мовлення, зокрема – для таких осіб з аутичним спектром розладів.

Відомі такі два основні правила, які закладено до програми підготовки фахівців з підтримувальної комунікації:

1) навчитися правильно формувати вказівний жест з урахуванням закономірностей біомеханіки (допомагати людині робити цілісні рухи рукою, керувати нею, підтримуючи у двох місцях – на ліктьовому та зап'ястному суглобах) і вмінням поступово зменшувати власну активність;

2) оволодіти здатністю так званого «контролю розумом» (навчитися не випереджати думку людини, якій допомагаєш, не «здогадуватися», не закінчувати розпочате нею слово чи думку). Завдяки сформованому вказівному жесту людина вчиться передавати свої повідомлення, послідовно вказуючи на літери, розташовані на клавіатурі комп'ютера чи на планшетці.

З аутичними дітьми у Монтессорі-Центрі проводять і заняття з використанням *арттерапевтичних засобів* – малювання, ліплення, музикотерапія, пісочна терапія, які дозволяють підняти психічний тонус дитини, створити позитивний емоційний настрій, дають соціально прийнятний вихід агресивності та негативним почуттям, допомагають налагодити стосунки між дитиною і педагогом (спільна участь у художній діяльності може сприяти формуванню відносин емпатії та взаємної підтримки), сприяють розвитку пам'яті, уваги, спостережливості, мислення,

розвивають дрібну моторику, підвищують самооцінку та адаптаційні здібності до повсякденного життя. Усе це лягає в основу розвитку комунікативно-мовленнєвої здатності дітей з аутизмом.

До всього, в Монтесорі-Центрі досить вдало застосовують *каністерапію* – вид анімалотерапії з використанням собак. Перевага цього методу полягає у тому, що невербальне спілкування з собакою (візуальний контакт, дотик, міміка, жестикуляція) сприяє корекції комунікативних розладів: завдяки контакту із собаками діти краще йдуть на контакт з дорослим, переборюють свої страхи, розуміють значення невербальної комунікації, у них покращується координація рухів та навички самостійності. Керує процесом Ельвіра Попова.

Робота Монтесорі-Центру «Соняшник» показує хороші результати з розвитку дітей з аутичним спектром розладу. Методики, які використовуються тут, не є новими, але вони удосконалюються за рахунок професійного підходу і, зрештою, перспективність очевидна: немовні діти набувають можливості контактувати з дорослими (у вербальній чи невербальній формі), висловлювати свої бажання, потреби, говорити про труднощі, набувають навичок організації своєї поведінки, стають підготовленими до навчання в спеціальній чи загальноосвітній школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мельник У. Р. Використання комунікативної системи PECS у роботі з дітьми з аутизмом / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака – Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С. 175-183.

2. Рибак Ю. В. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму / Ю. В. Рибак, О. М. Мурашук / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака.– Вип. XXIII в трьох

частинах, частина 3. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С. 241-248.

3. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : Монографія. – К.: Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.

4. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – ООО «Особое детство», Брест, 2010. – 78 с.

1.9. Методи і прийоми формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра

У зв'язку з попередньо виявленим переважно низьким та середнім рівнем сформованості комунікативних навичок експериментальної групи дітей з аутистичним спектром розладів виникла необхідність у розробці експериментальної методики формування навичок вербальної та невербальної комунікації для дітей даної категорії, з урахуванням стану їх сформованості.

Методологічну основу формувального експерименту становлять положення теорії мовленнєвої діяльності (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, О. М. Леонт'єв, О. Р. Лурія) та теорії спілкування (Г. М. Андрєєва, А. А. Бодальов та ін.). У процесі розробки методики експериментального навчання були враховані наявні дані про генезис вербальної і невербальної поведінки, про зв'язок вербальних та невербальних засобів комунікації (І. М. Горєлов, В. А. Лабунська та ін.), наукові здобутки І. І. Мамайчук, А. В. Хаустова, О. С. Нікольської, О. Р. Баєнської, М. М. Ліблінг, Д. І. Шульженко, Т. В. Скрипник, К. О. Островської, О. А. Янушко, М. К. Шеремет, Н. В. Базими.

Робота з формування навичок комунікації у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра повинна здійснюватися на основі **принципів**, розроблених в загальній, спеціальній педагогіці та психології [2]:

принцип комплексного впливу; принцип систематичності; принцип індивідуального підходу; принцип навчання від простого – до складного; принцип наочності; принцип диференційованого підходу; принцип діяльнісного підходу; принцип зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку.

Корекційна робота орієнтована на провідну форму діяльності, тому в ході корекційної роботи застосовуються різні види ігор: дидактичні, імітаційні, рольові, ігри перед дзеркалом, конструювання, ігор з піском, водою, з м'ячем, спільне малювання тощо. Навчання в ігровій формі здійснюється на всіх етапах психолого-педагогічної роботи з формування навичок комунікації у дітей з розладами спектра аутизму, що сприяє посиленню соціально-комунікативної мотивації до використання мовленнєвих навичок з метою спілкування.

Метою програми є формування нових та вдосконалення наявних засобів, навичок комунікації, навчання застосувати їх у різних ситуаціях спілкування, збагачення комунікативного досвіду дитини з аутистичним спектром розладів.

Програма **спрямована** на:

- формування комунікативної потреби (мотивації) до спілкування та стимулювання інтересу до вербальної та невербальної комунікації;
- провокування мимовільного наслідування дії, міміки, інтонації дорослого, що може стати передумовою наслідування довільного – звукового, а потім і словесного;
- формування вміння привернути увагу іншої людини (жестом, поглядом в очі, мімікою), реагувати на своє ім'я;
- вміння словесно і жестама виражати прохання / вимоги, відмову, згоду, прихильність, адекватно повідомляти про емоції, почуття;
- навчання відповідати на привітання й прямі запитання дорослого («Хто?», «Що?», «Що робить?», «Де?»);
- розширення пізнавального досвіду дітей у процесі різнопланових ігор;

- навчання коментувати свої дії, описувати якості й місце знаходження предметів, використовувати форми минулого та майбутнього часу;
- формувати навички мовленнєвого етикету (звертатися на ім'я, використовувати слова привітання, прощання, подяки, вибачення, дивитися в очі або на обличчя співрозмовника, не перебивати тощо);
- розвивати лексико-граматичну сторону мовлення та формувати навички діалогічного мовлення (розпочати розмову, підтримати та закінчити діалог, початий співбесідником; дотримуватись теми розмови; ставити запитання та відповідати на них; очікувати відповіді від співбесідника).

У процесі організації корекційно-педагогічної роботи з формування навичок комунікації варто дотримуватись таких **методичних рекомендацій**: навчання в ході гри проводити поступово, виходячи з інтересів та потреб дитини: спочатку вчити спостерігати за предметно-ігровими діями дорослого і відтворювати їх за його підтримки, навчати обігрувати іграшки, постійно виховувати інтерес до предметно-ігрових дій, емоційне ставлення та намагатися призвичаїти до рухливих ігор, можливості грати поруч з іншими, не заважаючи один одному; вправи повинні бути короткі та необтяжливі, змінюватись за видом діяльності, готуватись заздалегідь; процес взаємодії зі спеціалістом повинен відбуватися у комфортній ситуації, без сторонніх подразників (шум, дзвінки, розмови); можна заохочувати дитину до співпраці, використовуючи матеріальні та соціальні нагороди з метою підкріплення правильних дій (штучне і природне; матеріальне і соціальне): цукерка в кінці заняття, іграшка, наліпка із відомим мультиплікаційним героєм, дозвіл на улюблене заняття, похід у кіно тощо; багаторазово повторювати приклади мовленнєвих висловів і стимулювати до їх ехोलалічного відтворення; створювати ситуації вибору для дитини (або / або), які стимулюватимуть до назви або показу бажаного.

Методика складається з трьох послідовних **етапів**:

I етап – підготовчий. Формування мотивації до комунікативної діяльності та вербальних (звертання, прохання, відповіді на запитання та вміння ставити запитання у минулому та майбутньому часі тощо) невербальних засобів комунікації (жестів, міміки, пантоміміки). Діти навчаються розуміти, що слово або рух – це сигнал, який дає можливість зрозуміти співбесідника, привернути його увагу та виразити свій стан.

Використовуються методи, які стимулюють дітей до обміну матеріалами для роботи, залучають та активізують пасивних дітей. Підбір ігор здійснюється з урахуванням індивідуальних інтересів кожної дитини (пускання мильних бульбашок, катання м'ячика, складання пазлів, магнітних дощечок), а також ґрунтуючись на методичних рекомендаціях науковців І. І. Мамайчук, О. А. Янушко, А. В. Хаустов, М. Монтессорі та ін. [1; 2; 3; 4] (ігри з піском, фарбами, з водою, крупами, різними пластичними матеріалами (глина, пластилін, тісто) тощо).

II етап – основний. Формування уміння (тренування) застосовувати засоби комунікації в ігрових ситуаціях в ході багаторазових повторень, закріплення прагнення до комунікації, розвиток діалогічного мовлення. Застосовуються вправи на формування жестів, ігри на взаємодію, дидактичні ігри та вправи, психогімнастика.

III етап – заключний. Закріплення навичок вербальної та невербальної комунікації у природній комунікативній діяльності між дитиною-дорослим та дитино-дитиною. Використовуються ігри-драматизації, метод моделювання комунікативної поведінки педагогом та перенесення моделі в нові ситуації.

Передбачається, що у ході ігрової діяльності легше встановлюється контакт між дитиною-аутистом і педагогом, розширюються її знання про навколишній світ, сенсорний досвід, дитина переживає приємні емоції, що позитивно відображається на її настрої та поведінці, а також внесення у гру нових соціальних смислів через введення сюжетів дає нові уявлення про соціальні взаємовідносини.

Корекційну роботу з аутистичними дітьми з недостатнім рівнем сформованості соціальних та комунікативних навичок пропонуємо починати з індивідуальної форми навчання, поступово включаючи їх до роботи в парі та групі, де психолог або може взаємодіяти з кожною дитиною паралельно, навчаючи її використовувати комунікативні навички в присутності когось іншого, або бути лише організатором та координатором комунікативної взаємодії кількох дітей без особливого втручання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
2. Хаустов А. В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – № 3. – С. 18-24.
3. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – ОО «Особое детство», Брест, 2010. – 78 с.
4. Янушко Е. А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком. [Текст] / Е. А. Янушко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 1. – С. 70-76.

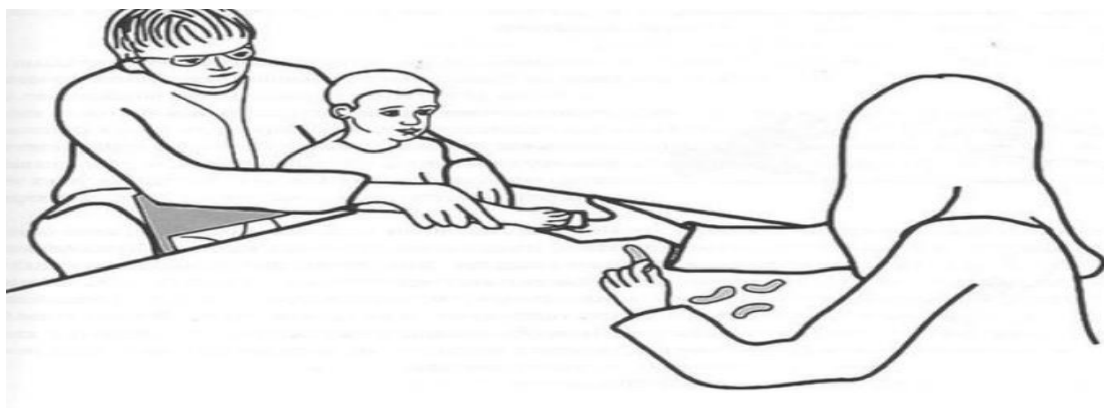
1.10. Застосування методики альтернативної комунікації PECS при психокорекційній роботі з дітьми з аутичним спектром розладів

В нашому експерименті ми проваджували систему PECS з навчання втрьох (двоє дорослих та дитина) – дитина, якій будуть передавати повідомлення; людина, яка отримує повідомлення і дорослий помічник, який усвідомлено допомагає у виконанні цільової реакції. Навчання відбувається в природній для дитини атмосфері, а не сидячи за столом.

Перша фаза програми починається з того, що дорослий показує або демонструє предмет або їжу, яким надає переваги дитина. Коли дитина

починає тягнутися до бажаного об'єкту, помічник допомагає їй взяти зображення бажаного предмета або їжі. Він за допомогою фізичних підказок допомагає дитині віддати зображення іншій людині, який в цей момент знаходиться в безпосередній близькості від дитини або дорослого. Фізична близькість дозволяє легко провести обмін. Дорослий, який отримує повідомлення (картинку), нічого не говорить, поки йому не протягнуть зображення. Після потрібної дії одержувач повідомлення вимовляє щось на кшталт: «О, ти хочеш цукерку» (в залежності від того, що зображено на картинці) і дає те, про що його попросили. Під час першої фази прохання включають кілька різних предметів, при цьому люди, які отримують повідомлення, помічники і навколишнє оточення теж повинні змінюватися. Мета цієї фази - домогтися приблизно 80 обмінів протягом дня. (Рис. 3.1)

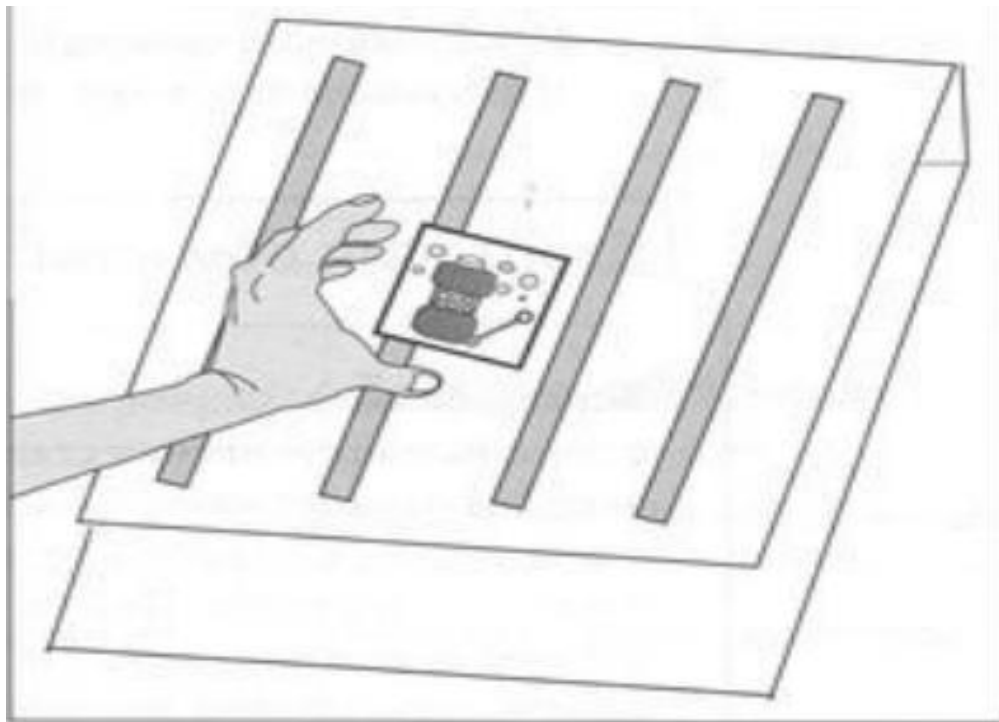
Рис. 3.1



Під час другої фази обмін триває, при цьому робляться спроби підвищити самостійність дитини. На цьому етапі не використовуються вербальні підказки. Помічник все ще присутній для підтримки обміну. Дитина вже починає самостійно знімати зображення зі сторінки для обміну зображеннями. Від неї вимагається більше фізичних рухів, ніж під час

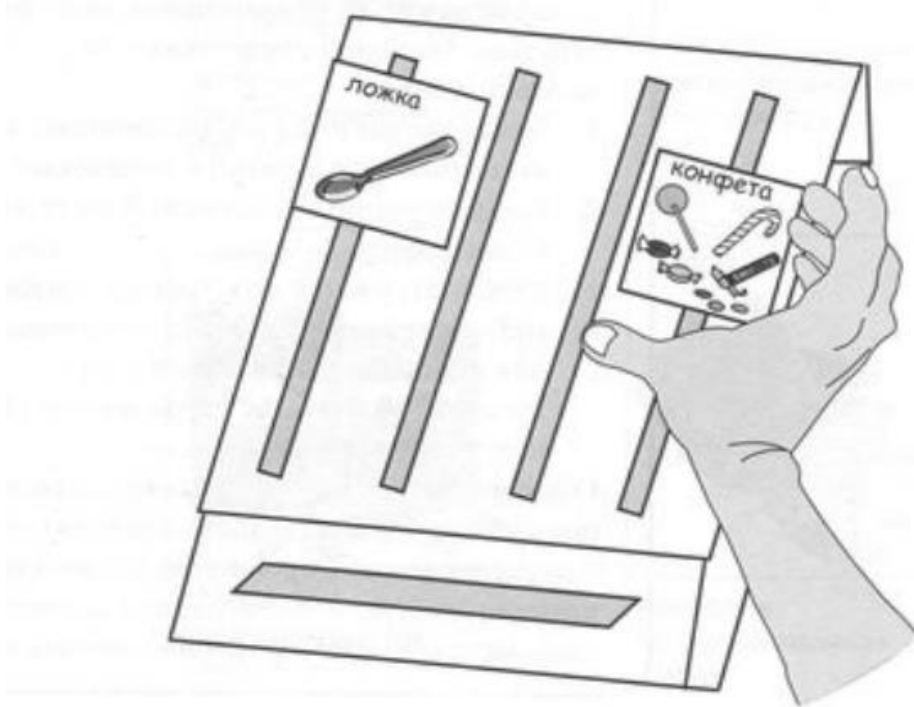
першої фази. Переважно, щоб дитина, яка використовує PECS, звикла завжди носити книжку з зображеннями з собою і нести за це відповідальність (Рис. 3.2).

Рис. 3.2



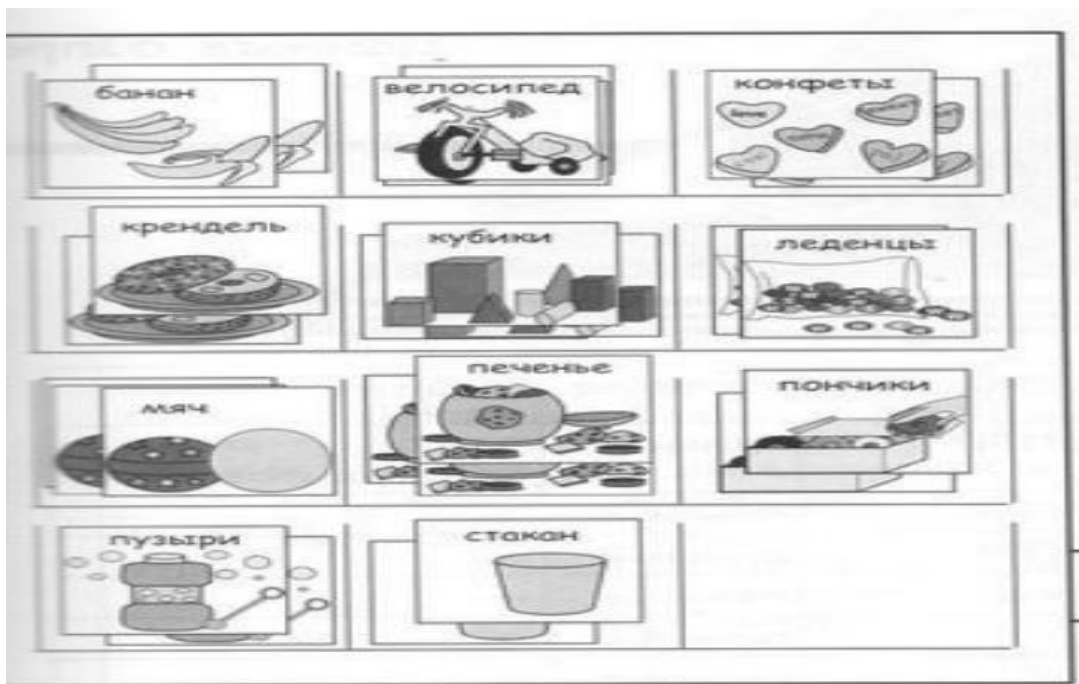
Під час третьої фази дитина починає розрізняти картки і вже сама обирає потрібне зображення з безлічі картинок, що відносяться до різних сфер. На цій фазі застосовуються стратегії корекції при помилкових відповідях. В разі припущення помилки дитиною ми показуємо дитині, як потрібно зробити, дитина повторює. Потім повторюємо завдання, якщо дитина робить правильно, ми її відволікаємо (тобто даємо інструкцію, ту яку дитина з легкістю виконає, Наприклад: «покажи де ніс») та знову повторюємо завдання. Коли дитина тільки починає навчання на цьому етапі, ми пропонуємо їй два зображення, одну картку з зображенням бажаного предмету, а іншу з предметом що не цікавий дитині (Рис. 3.3).

Рис. 3.3



Так дитина починає розуміти що вона отримає той предмет, який зображений на картці що вона показала. Поступово ми збільшували кількість карток (Рис. 3.4).

Рис. 3.4



На цьому етапі навчання здійснюється поступово:

1. Перед дитиною таця, де лежить два предмета, для отримання яких у неї висока мотивація. І поруч з дитиною розташована комунікаційна книга, на якій дві відповідні картки.

2. Коли дитина простягає картку одного з предметів, слід протягнути йому тацю і дати вибрати відповідний предмет.

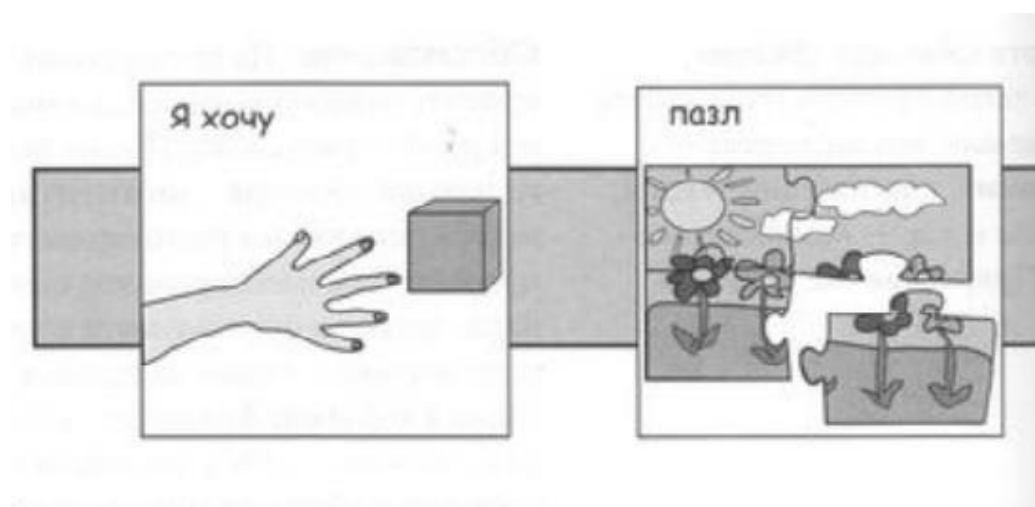
3. Нова реакція, яка вивчалася на цьому етапі, - це вибір предмета, відповідного зображення. Як тільки дитина доторкається до правильного предмета, слід відразу ж його похвалити і дозволити взяти цей предмет.

Те, що дитина вибирає предмет, про який він попросив, є індикатор того, що дитина використовує картку правильно.

4. Якщо дитина намагається взяти невідповідний предмет, слід блокувати неправильну реакцію (зупинити руку дитини) і застосувати процедуру корекції помилки (покласти картку назад в альбом, з участю помічника взяти рукою дитини картку із зображенням бажаного предмета, вкласти її рукою дитини в руку комунікативного партнера і отримати відповідний предмет з таці).

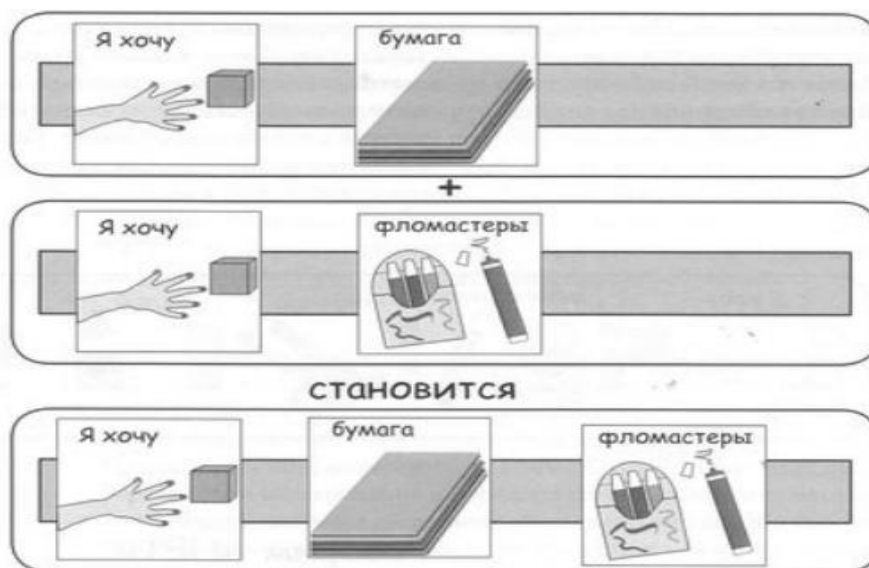
Під час четвертої фази малюк поміщає зображення предмета на смужку для речення, на якій написана фраза «Я хочу», після чого віддає смужку з реченням дорослому (Рис. 3.5).

Рис. 3.5



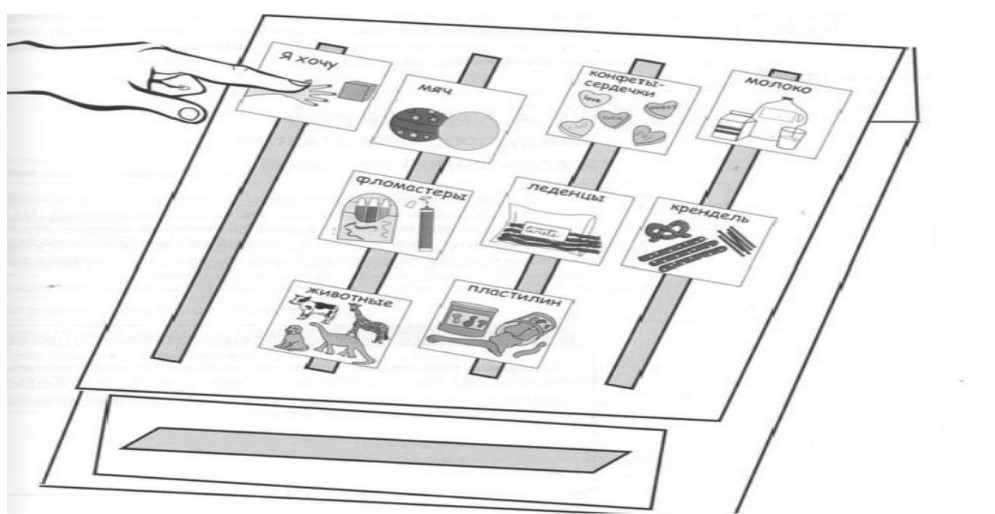
Після того, як дитина навчиться складати таке речення, ми вчимо її просити одразу декілька предметів (Рис. 3.6).

Рис. 3.6



Під час п'ятої фази дитина починає відповідати на запитання «Що ти хочеш?» За допомогою смужки з пропозицією. До п'ятої фази йому не ставляться питання, так як до цього моменту поведінка з обміну зображеннями має стати автоматичною. Якщо адресат повідомлення почне занадто рано ставити питання або використовувати вказівний жест, то це може стати небажаними підказками, що заважають цільовим поведінки (Рис. 3.7).

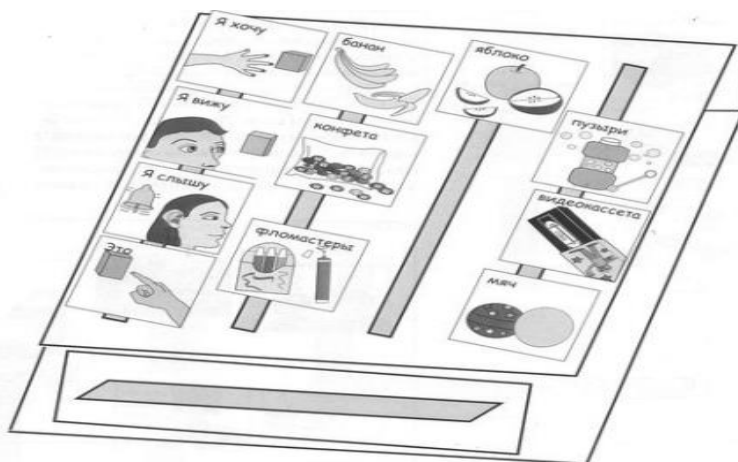
Рис. 3.7



Під час шостої фази дитина починає відповідати не тільки на питання «Що ти хочеш?», А й на «Що ти бачиш?» І «Що у тебе є?» Останні фрази

повинні познайомити початківців комунікації з коментуванням, в той час як перші фази мали справу тільки з проханнями (Рис. 3.8).

Рис. 3.8



Отже, так як повністю програма займає від кількох місяців до кількох років діти і надалі продовжують навчання PECS.

1.11. Застосування PECS для розвитку вербальної комунікації

За основу програми розвитку вербальних навичок ми використали систему психолого-педагогічної корекції з навчання навичкам комунікації (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002). Програма формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра включає сім послідовних блоків, кожен з яких відповідає окремому напрямку роботи. Кожен блок включає перелік навичок, які формуються у дітей в ході навчання.

Структура програми формування комунікативних навичок.

1. Формування умінь:

- Висловлювати прохання / вимоги;
- Прохання про повторення дії;
- Уміння попросити предмет в ситуації вибору;
- Прохання поїсти / попити;
- Вимога предмета / іграшки;
- Вимога улюбленої діяльності;

- Прохання про допомогу.

2. Формування соціальної відповідної реакції:

- Відгук на своє ім'я;

- Відмова від запропонованого предмета / діяльності;

- Відповідь на вітання інших людей;

- Вираз згоди;

- Відповіді на особисті питання.

3. Формування умінь називати, коментувати і описувати предмети, людей, дії, події:

- Коментарі у відповідь на несподіване 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 умінь привертати увагу і задавати питання:

- Уміння привертати увагу;

- Уміння задавати питання про предмет («Що ___?»);

- Уміння задавати питання про іншу людину (« Хто ___? »);

- Уміння задавати питання про дії (« Що робить ___? »);

- Уміння задавати загальні питання, які потребують відповіді так / ні;

- Уміння задавати питання про місцезнаходження предмета («Де ___?»);

- Уміння задавати питання, пов'язані з поняттям вреєні (« коли ___?»).

5. Формування умінь виражати емоції, почуття; повідомляти про них:

- Вираз радості;

- Вираз смутку;

- Вираз страху;

- Вираз гніву;

- Повідомлення про біль;
 - Повідомлення про втому;
 - Вираз задоволення / незадоволення.
- б. Формування соціальної поведінки:
- Прохання повторити соціальну гру;
 - Прохання пограти разом;
 - Ввічливість;
 - Уміння поділитися чимось з іншою людиною;
 - Вираз почуття прив'язаності;
 - Надання допомоги;
 - Уміння втішити іншу людину.

7. Формування діалогових навичок:

- Уміння ініціювати діалог, звертаючись до людини на ім'я;
- Уміння ініціювати діалог, використовуючи стандартні фрази;
- Завершення діалогу з використанням стандартної фрази.

При проведенні корекційної роботи ми дотримувались цієї структури. Формування усіх навичок, зазначених в програмі, відбувалося в супроводі з використанням карток PECS. На данному етапі роботи картки слугували не як основний засіб комунікації, а як візуальна підказка. Використання PECS допомагало дитині згадати що саме вона має сказати, побудувати речення, спонукало до взаємодії.

З метою проведення психолого-педагогічної корекції по виділених напрямках використовувалися різноманітні методи: різні ігри, вправи, що сприяють формуванню комунікативних навичок. Формування комунікативних навичок здійснювалося в ході спільної діяльності: комунікативно-мовленнєвої, предметної, ігрової, конструктивної, образотворчої, навчальної.

Психолого-педагогічна корекція по формуванню комунікативних навичок здійснювалася на основі наступних **принципів**, розроблених в загальній педагогіці, дефектології та спеціальної психології:

- комплексного впливу;
- систематичності;
- навчання від простого - до складного;
- наочності;
- принцип диференційованого підходу до навчання;
- індивідуального підходу;
- зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку.

Зупинимося на кожному принципі докладніше.

Принцип комплексного впливу передбачає участь, взаємодію і співпрацю в процесі психолого-педагогічної корекції всіх фахівців, що працюють з даними дітьми, і їх батьків. Дотримання цієї умови дозволило значно підвищити ефективність корекційної роботи.

Наприклад, дитина могла використовувати певний комунікативний навик на заняттях, при взаємодії з фахівцем, але був не здатний самотійно здійснити його в умовах повсякденного життя. Включення в процес психолого-педагогічної корекції максимальної кількості учасників дозволило в значній мірі подолати ці труднощі, полегшити перенесення комунікативного досвіду в умови повсякденного життя і закріпити його. При цьому вплив на дитину було погоджено і синхронізовано, що досягається виключно шляхом тісної взаємодії і співпраці батьків дитини та фахівців що з ним працюють.

Принцип систематичності вказує на необхідність систематичного навчання і постійної практики при розвитку комунікації. Одна з основних проблем аутичних дітей полягає в тому, що вони не здатні самотійно засвоїти комунікативні навички, необхідні для повсякденного життя. Цілеспрямоване, систематичне навчання сприяло подоланню даної проблеми.

Корекційна робота проводилася упорядковано і послідовно. Спочатку здійснювалося формування найбільш простих навичок, потім більш складних. Наприклад, на перших етапах, дітей навчали вмінню висловлювати прохання, привертати увагу іншої людини, на наступних етапах - вмінню

задавати питання з метою отримання інформації, що цікавить; спочатку - вмінню відповідати на окремі питання дорослого, потім - вмінню підтримати діалог.

Принцип навчання від простого – до складного тісно пов'язаний з принципом систематичності і передбачає необхідність формування навичок комунікації в певній послідовності, яка передбачає поступове ускладненням корекційних завдань.

Наприклад, формуючи у дітей уміння висловлювати прохання, ми поступово ускладнювали зразок мовного висловлювання: від однослівного прохання - до прохання, яке виражається у вигляді цілої фрази, дотримуючись наступного алгоритму:

1. Однослівне дієслівне висловлювання «Відкрий».
2. Висловлення у вигляді словосполучення / простої фрази: «Відкрий двері».
3. Висловлення у вигляді простої фрази зі зверненням: «Мама, відкрий двері».
4. Розгорнуте фразове висловлювання, що включає вираз ввічливості: «Мама, відкрий, будь ласка, двері».

Таким чином, розвиток мовної комунікації здійснювався послідовно, з поступовим ускладненням, що дозволяло дітям поступово засвоювати складніші зразки мовленнєвих висловлювань, усвідомлюючи їх значення.

Принцип наочності розкриває необхідність використання додаткової візуальної підтримки, яка надає істотну допомогу при навчанні аутичних дітей комунікативним навичкам. Дослідження показали, що у дітей з аутизмом відзначаються труднощі засвоєння символічних, знакових систем (Пітерс, 2002). Зокрема, виявляються недоліки в розумінні значення мовних одиниць комунікації. У зв'язку з цим ускладнене використання мови з метою висловлення певних комунікативних функцій. В ході корекційної роботи дана проблема переборювалася завдяки використанню додаткової візуальної підтримки: карток PECS.

Наведемо приклад: дитина хотіла яблуко, але було важко попросити про це. В цьому випадку ми навчили його висловлювати прохання, вказуючи на картку із зображенням яблука. Таким чином, навколишні могли зрозуміти дитину, підказати необхідні слова («Дай яблуко») і здійснити бажане. Також візуальна підтримка використовувалася при роботі з дітьми з більш високим рівнем розвитку. Наприклад, формуючи вміння описувати минулі події, ми розкладали перед дитиною фотографії із зображенням подій минулого дня і питали: «Що ти сьогодні робив?». У цьому випадку йому було значно легше відповісти на питання. Таким чином, використання візуальної підтримки здійснювалося на всіх етапах корекційної роботи.

Принцип диференційованого підходу вказує на необхідність підбору методів, прийомів і форм організації педагогічної корекції в залежності від рівня сформованості комунікативних навичок дитини з аутизмом. Для дотримання цього принципу необхідно було визначити рівень сформованості комунікативних навичок дитини за допомогою використання діагностичних, оціночних методик. Для дітей різного рівня зміст корекційної роботи відрізнявся.

Для дітей, що мали низький рівень, психолого-педагогічна корекція була спрямована на формування вміння висловлювати прохання / вимоги, відмову, згоду, реагувати на своє ім'я, відповідати на вітання і прості питання, привертати увагу людей, які оточують, адекватно виражати власні емоції.

З дітьми середнього рівня здійснювалося формування вміння називати різні предмети, знайомих людей, персонажів з книг, фільмів, описувати дії і місцезнаходження предметів; визначати приналежність власних речей; відповідати і ставити прості запитання: «Що?», «Хто?», «Що робить?», «Де?»; адекватно виражати власні емоції.

Передбачалася робота з формування вміння описувати властивості, минулі та майбутні події, вміння ставити запитання, пов'язані з поняттям часу («Коли ___?»); формування вміння повідомляти про свої почуття;

повідомляти про біль, про втому, висловлювати почуття задоволення / незадоволення (вербально). Формування просоціальної поведінки: вміння виявляти ввічливість, надавати допомогу, поділитися чимось, втішити іншу людину. Формування вербальних діалогових навичок: вміння ініціювати розмову, звертаючись до людини по імені; вміння підтримати розмову.

Принцип зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку розкриває залежність формування мовлення від стану інших психічних процесів. принцип вказує на необхідність виявлення і впливу на ті чинники, які прямо або побічно перешкоджають ефективному розвитку мовної комунікації.

Так, наприклад, в процесі навчання у дітей експериментальної групи формуванню комунікативних навичок перешкоджали емоційні порушення, недоліки довільної уваги, слухового сприйняття, пізнавальної діяльності. В цьому випадку, корекційна робота включала паралельний вплив на всі зазначені області психічного розвитку, що позитивно вплинуло на формування мовленєвої комунікації.

Принцип індивідуального підходу передбачає необхідність врахування індивідуальних особливостей, потреб і інтересів дітей з аутизмом в процесі психолого-педагогічної корекції, спрямованої на розвиток їх комунікації.

Для дітей, які не володіють навичками читання, використовувалися усні підказки або підказки у вигляді карток, а для тих, у кого навички читання були сформовані, в процесі навчання застосовувалися підказки у вигляді письмової мови.

В процесі проведення психолого-педагогічної корекції дотримувався ряд **умов**, що роблять істотний вплив на вирішення даної проблеми.

Велика увага приділялася **врахуванню особистих інтересів і потреб дитини**. У зв'язку з тим, що недорозвинення мовної комунікації у дітей з аутизмом було пов'язане з відсутністю або недоліком у них внутрішньої комунікативної мотивації, виникала необхідність зовнішнього стимулювання

комунікативної активності. Це досягалося шляхом включення в процес психолого-педагогічної корекції різних предметів, різноманітних видів діяльності, цікавих для дитини.

Наприклад, навчаючи дитину вмінню висловлювати прохання, ми використовували його улюблені продукти харчування, іграшки.

Ще однією важливою умовою було *підкріплення комунікативних висловлювань*. Дослідження показують, що підкріплення будь-яких, навіть дуже слабких, комунікативних спроб призводить до посилення мотивації (Koegel., O'Dell, Dunlap, 1988). Це сприяє збільшенню кількості, а, отже, і якості комунікативних висловлювань. У процесі корекційно-розвиваючої роботи використовувалося підкріплення двох видів: штучне і природне.

Як *штучне підкріплення* служили цукерки, ледяники, родзинки, чіпси і т.д. з метою заохочення правильної відповіді. Наведемо приклад: педагог показував дитині картинку із зображенням будь-якого предмета і питав «Що це?»; дитина відповідав «це шафа»; дорослий - «правильно», даючи дитині цукерку. Даний вид підкріплення використовувався досить рідко, в основному при виконанні структурованих вправ і навчальних завдань. Це було пов'язано, в першу чергу, з тим, що даний вид підкріплення недостатньо ефективний, оскільки не пов'язаний безпосередньо з ситуацією спілкування і не включений в практичну діяльність.

Значно більш широко використовувалося *природне підкріплення*, безпосередньо пов'язане з контекстом взаємодії і вплетене в спільну діяльність дитини і дорослого. Прикладом може служити гра з використанням карток лото: ми показували дитині картку і питали «Що це?»; якщо дитина відповідала правильно, тоді в якості винагороди ми віддавали йому картку, яку дитина клала на відповідну клітку. В даному випадку, як підкріплення виступала сама картка, включена в практичну діяльність. Проведене нами дослідження показало, що використання природного підкріплення найкращим чином сприяє закріпленню комунікативних навичок.

Однією з умов було *використання повсякденних, природно виникаючих ситуацій* в системі корекційної роботи. Дослідження попередніх років показали, що формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом недостатньо ефективно, якщо процес навчання заснований на виконанні жорстко структурованих вправ і завдань і протікає виключно в рамках терапевтичних занять (Lovaas, Simmons, Koegel, Stevens-Long, 1973). В цьому випадку, навички що формуються виявляються нефункціональними, ізольованими від щодня виникаючих соціальних ситуацій і не використовуються дітьми в умовах повсякденного життя. Для вирішення цих проблем ми використовували метод *«супроводжуючого навчання»*, який заснований на використанні природно виникаючих ситуацій, епізодів з метою формування комунікативних навичок (Carr, 1985). Процес корекційної роботи будувався нами на поєднанні виконання навчальних завдань і вправ з використанням повсякденних ситуацій. Це дозволяло дітям здійснити перенесення формування комунікативних навичок у різні соціальні контексти.

Для реалізації даної умови педагоги і батьки, які перебували з дитиною, розглядали кожну ситуацію як потенційну можливість для побудови комунікативної взаємодії. Це вимагало уважності по відношенню до поведінки і емоційних реакцій дитини. Якщо дорослий зауважував, що дитина зацікавлена чимось чи готовий до взаємодії, він шукав можливість для налагодження комунікативного процесу.

Використання повсякденних, природно виникаючих ситуацій здійснювалося з урахуванням потреб та інтересів дитини. Важливим є те, що в подібних ситуаціях відбувалося *природне підкріплення* комунікативних висловлювань дитини; Це дозволяло дитині зрозуміти, що використання PECS та вимовлена фраза призводить до певного результату; що за допомогою мовного висловлювання можна вплинути на поведінку інших людей, що сприяє вирішенню ситуації.

Вся корекційно-розвиваюча робота була заснована на наступному алгоритмі:

1. Вибір мети навчання: визначення комунікативного досвіду, який необхідно сформулювати.
2. Моделювання ситуації, що провокує комунікативне висловлювання дитини.
3. Надання дитині часу для формулювання самостійного висловлювання;
4. Надання підказки в разі утруднення.
5. Підкріплення комунікативної спроби дитини.
6. Закріплення і генералізація навички в повсякденному житті за участю декількох осіб (фахівців, батьків дитини, його знайомих і т. д.).

Для формування кожного комунікативного досвіду спеціально розроблялася серія однотипних вправ, ігор і змодельованих ситуацій, що сприяють розвитку мовної комунікації дітей з аутистичними порушеннями. Наведемо приклад:

Прохання про повторення дії:

Мета: формування вміння попросити повторення дії;

Моделювання ситуації:

Ми грали з дитиною в його улюблену іграшку - дзигу. Кожен раз, перед тим як завести дзигу, вимовляли «ще», або «заведи ще». Коли дитина звикала до ходу гри, ми клали руку на ручку дзиги, але не заводили її.

Ми дивилися на дитину і чекали, коли вона попросить повторити дію, надаючи йому час для формулювання самостійного висловлювання;

Якщо дитина не може самостійно висловити прохання про повторення ігрової дії, ми давали йому підказкупоказували картку «ще», або картку з зображенням дзиги і т. д.

Коли дитина вимовляла «ще», відразу ж виконували його прохання, заохочуючи висловлювання.

Дану гру ми повторювали кілька разів, зменшуючи кількість підказок. Для закріплення даного навичку використовувалася велика кількість аналогічних ситуацій.

Вимога предмета / іграшки

Мета: формування вміння попросити предмет / іграшку

матеріал: кулька (будь-який предмет дитини)

Хід заняття:

Беремо кульку і тримаємо її в руках, не передаючи дитині. Дивіться на неї і чекайте, коли вона висловить прохання. Дитина бере картку із зображенням кульки і промовляє в голос що хоче, супроводжуючи прохання карткою PECS. Коли дитина висловила прохання, відразу ж віддайте кульку, заохочуючи її комунікативне висловлювання. Повторюйте аналогічну вправу велику кількість разів з різними предметами, зменшуючи кількість підказок.

Всі вправи, змодельовані ігрові та повсякденні ситуації були побудовані на базі *особистісних диспозицій* дітей: фізіологічних, матеріальних, соціальних мотивів, потреб, з урахуванням їх інтересів та бажань. У дітей значно посилювалася *ситуаційна мотивація*, з'являлася необхідність використовувати різні комунікативні навички: попросити улюблену іграшку, привернути увагу іншої людини, висловити згоду, відмову, привітатися, прокоментувати ігрове дію, повідомити про свої емоції.

Отже, у процесі навчання ми працювали над формуванням вміння висловлювати базові комунікативні функції, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації. Формування комунікативних навичок проходило в *індивідуальній* формі. Закріплення певного комунікативного досвіду в малій групі здійснювалося тільки тоді, коли дитина могла самостійно використовувати його при взаємодії з дорослими.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреева Н. С. Історія розвитку діагностики та психолого-педагогічної корекції розладів спектру аутизму / Н. С. Андреева / Аутизм в Україні. Сучасні реалії надання допомоги особам з розладами спектру аутизму: Матеріали науково-практичної конференції до Всесвітнього дня поширення інформації про аутизм. – К., 2014. – С. 4-17.
2. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Базима ; наук. керівник М. К. Шеремет ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 20 с.
3. Базима Н. В. Теоретичне вивчення проблематики аутизму / Н. В. Базима // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2015. – № 1. – С. 51-56.
4. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В. та ін. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
5. Бессонова Є. М. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутичного спектра [Текст] / Є. М. Бессонова, А. А. Юнусова // Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна робота. – 2016. – № 1. – С. 7-9.
6. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
7. Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів / Г. Д. Зайченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – Вип. 4 (2). – С. 122-131. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%282%29_17

8. Иль О. В. Игра в жизни дошкольника с ранним детским аутизмом / О. В. Иль, С. Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 4. – С. 44-46.
9. Глухов В. П. Методика формирования связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – М.: Изд-во В. Секачев, 2014. – 350 с.
10. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. – К.: 2013, 200 с.
11. Куценко Т. О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації / Т. О. Куценко. – К., 2012 р. – 28 с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/7021/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf>
12. Любашина В. В. Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний ун-т» (м. Ялта). – Ялта, 2006. – 238 арк. – Бібліогр.: арк. 189-209.
13. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
14. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии). – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
15. Мельник У. Р. Використання комунікативної системи PECS у роботі з дітьми з аутизмом / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака – Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С. 175-183.
16. Морозов С. А. Аутические расстройства: Основы диагностики и коррекции: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений /

- С. А. Морозов; под ред. С. А. Морозова – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
17. Морозова С.С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии. Аутизм: метод. рек. по коррекц. работе / под ред. С.С. Морозова. – М., 2002.
 18. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О. С. Аршатская. – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.
 19. Никольская О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М., 1997. – 230 с.
 20. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : Монографія. – Львів : «Тріада плюс», 2012. – 520 с.
 21. Пахомова Н. Г. Спеціальна педагогіка з історією [Текст]: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010100 – «Корекційна освіта» / Пахомова Н. Г.; Полт. нац. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Вид.2-ге, виправ., перероб. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2012. – 280 с.
 22. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія [Текст] : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова; ПНПУ ім. В.Г. Короленка. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. – 357 с.
 23. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень / Наук. ред. та упоряд. Д. І. Шульженко. – Київ – 2013. – 250 с.
 24. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Анішук А. М., Артемова Л. В. [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. – Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. – 452 с.
 25. Рибак Ю. В. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму / Ю. В. Рибак, О. М. Мурашук / Збірник наукових праць

- Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака.– Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С. 241-248.
26. Скрипник Т. Особливості психічних процесів в аутичних дітей [Текст] / Т. Скрипник, Д. Скрипник // Дефектологія. – 2008. – № 1. – С. 19-22.
27. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : Монографія. – К.: Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.
28. Скупова Т. В. О специфике отклонений в речевом развитии при раннем детском аутизме [Текст] / Т. В. Скупова // Логопед в детском саду. – 2005. № 2. – С. 41-46.
29. Ставицька О. На кінчиках пальців. Вплив розвитку дрібної моторики рук на мовлення дітей [Текст] / О. Ставицька // Дитячий садок. – 2015. – квіт. (№ 7). – С. 29-33.
30. Федорович Л. О. Дослідження мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням «Логопедичного альбому» : метод. рекомендації / Л. О. Федорович. – Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2014. – 228 с.
31. Федорович Л. О. Логопедичний альбом : навч. наоч. посіб. / Л. О. Федорович. – 2-ге вид., перероб. та доповн. – Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2014. – 144 с.
32. Хаустов А. В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – № 3. – С. 18-24.
33. Хворова Г. Особливості корекційно-розвивального навчання дітей із аутизмом [Текст] / Г. Хворова // Дефектологія. – 2005. – № 2. – С. 4-8.
34. Хворова Г. Технологія комплексної психолого-педагогічної корекції та розвитку аутичної дитини [Текст] / Г. Хворова // Дефектологія. – 2008. – № 3. – С. 20-27.

35. Шеремет М. К. Логотерапевтична робота з аутичними дітьми / М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 26. – С. 275-281. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_59
36. Шеремет М. К. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА / М. К. Шеремет, С. В. Кондукова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 102-106. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2010_15_26
37. Шеремет М. К. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник / М. К. Шеремет, Н. В. Базима. – К. : ДІА. – 2017. – 192 с.
38. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.
39. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія / Діна Іванівна Шульженко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 385 с.
40. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – ООО «Особое детство», Брест, 2010. – 78 с.
41. Янушко Е. А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком. [Текст] / Е. А. Янушко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 1. – С. 70-76.