

Logvinova. – Rezhim dostupu: <http://pps.udpu.org.ua/article/viewFile/18633/16377>

9. **Raven Dzh.** Kompetentnost v sovremennom obshchestve : vyavlenie, razvitie i realizatsiya / Dzh. Raven. – M. : Kogito-Tsentr, 2002. – 396 s.

10. **Slyusarenko O.** Kvalifikatsiyna kriterialnist kompetentnosti: ponyatiyno- metodologichni aspekti / O. Slyusarenko // Filosofiya osviti. – 2009. – № 1-2 (8). – S. 287–299.

11. **Strategiya reformuvannya osviti v Ukraini:** Rekomendatsiyi z osvithnoyi politiki. – K.: «K.I.S.», 2003. – 296 s.

12. **Homskiy N.** Aspekty teorii sintaksisa / Noam Homskiy; [Per. s angl. V.A. Zvegintseva]. – M. : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1972. – 260 s.

Ашиток Н.И. Компетентный подход к учебному процессу в сфере инклюзивного образования

В статье автор предлагает свое понимание сущности компетентного подхода и в свете современной модернизации образования обосновывает его актуальность в учебном процессе в заведениях инклюзивного образования. В статье на основании анализа научных источников охарактеризованы последовательность и взаимосвязь методологических подходов общенаучного и конкретнонаучных уровней, обращается внимание на условиях эффективного применения технологии обучения в сфере инклюзивного образования.

Методология педагогической практики по реализации компетентного подхода еще находится в состоянии становления. Достаточной мере не изучены условия, пути и способы решения педагогических задач с позиции этого подхода. В свете решения некоторых из указанных задач в статье акцентируется внимание на важности разработки образовательных стандартов на основе компетентного подхода, а также целесообразность создания методик проведения различных форм работы для реализации запланированного в этих стандартах.

Ключевые слова: инклюзивное образование, впровадження у навчальний процес, компетентный подход, уровни методологии, модернизация специального образования, дети с особыми потребностями.

Ashyok N. Competence approach to teaching process in inclusive education

The article exposes the competency approach and main directions of its implementation in the learning process in inclusive education.

On the basis of scientific sources analysis the characteristic is made, the sequence and interrelation of methodological approaches of general scientific and concrete scientific levels with the attention accentuation on conditions of an effective technology utilization of training in in inclusive education.

Methodology of teaching practice for competency is in a state of becoming. The conditions, ways and means of solving educational problems from the perspective of this approach isn't sufficiently studied. The attention in the article is focused on the importance of developing educational standards of competency-based approach and feasibility of establishing methodologies for various forms and nature intended implementing these standards.

Keywords: inclusive education, the introduction of the teaching process, competency approach, methodology levels, modernisation special education, children with disabilities.

Стаття надійшла до редакції 16.05.2016 р.

Статтю прийнято до друку 20.05. 2016 р.

УДК: 376-056.264

Базима Н. В.

ВИКОРИСТАННЯ СТЕРЕОТИПІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З АУТИЗМОМ

Стаття присвячена проблемі організації ефективної та доступної допомоги в оволодінні мовленнєвою активністю дітьми з аутизмом. В Україні проблеми комунікації та підвищення комунікативної активності дуже актуальна і активно досліджується. У статті безпосередньо розглядаються питання розвитку комунікаційної діяльності дітей з аутизмом. Представлено аналіз досліджень психофізичного і мовленнєвого розвитку дітей зазначеної категорії зарубіжними та українськими вченими. Розглядається проблема мовленнєвого розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень та значення врахування особливостей прояву аутизму з метою покращення ефективності корекційної роботи.

Основна увага приділяється визначенню напрямів адекватної і ефективної корекційно-логопедичної допомоги. Доведено, що всі діти старшого дошкільного віку з аутизмом мають особливості розвитку мовленнєвої діяльності різної інтенсивності. Зазначені деякі особливості комунікативної діяльності у дітей із аутистичним спектром порушень.

Особливості психічного та мовленнєвого розвитку дітей даної категорії рекомендується враховувати у навчально-виховному і корекційному процесах.

Ключові слова: діти, аутизм, аутистичні порушення, мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва активність, логопедія, корекційна робота.

Аналіз спеціальної психолого-логопедичної науково-методичної літератури та сучасних підходів до навчання й виховання дітей з аутизмом дає змогу стверджувати, що проблема формування мовленнєвої активності у дітей даної категорії старшого дошкільного віку є досить актуальною. Багаточисельність і різноманітність порушень мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом на фоні особливостей психічної, комунікативної та поведінкової сфер, за нашим дослідженням, впливає на

занижений рівень мовленнєвої активності, що можна пояснити обмеженістю мовного досвіду та недостатніми знаннями про мову та її використання у процесі спілкування поряд зі специфічністю мовленнєвого розвитку [1-3, 10]. Аналізуючи дослідження науковців щодо мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом [1-4, 8, 10], визначаємо порушення комунікативної функції мовлення, що проявляється як у нездатності повноцінно сприймати вербальну інформацію (слабкість або повна відсутність реакції на мовлення дорослого поряд з підвищеною чутливістю до немовленнєвих звуків, нерозуміння простих побутових інструкцій і зверненого мовлення), так і у неможливості адекватно формувати мовленнєве висловлювання та взаємодіяти з оточуючими людьми відповідно до ситуації.

Аутизм є розладом, що має різноманітні форми прояву, складність його дослідження викликана взаємопов'язаним характером соціального, когнітивного, мовленнєвого і емоційного розвитку дитини. Порушення будь-якої з цих функцій позначаються й на решті сфер функціонування психіки дитини. Узагальнюючи дослідження науковців [1-8, 10], виділяємо характерні прояви аутизму у старшому дошкільному віці: дефіцит психічної активності; порушення взаємодії психічних функцій; нерівномірність, парціальність інтелектуального розвитку; порушення цілеспрямованості і довільності уваги; відсутність живої зацікавленості, інтересу до нового, дослідження навколишнього середовища; схильність сприймати інформацію, ніби пасивно вбираючи її в себе цілими блоками; реакцію відходу від спрямованих на дитину впливів навколишнього середовища; негативну реакцію або взагалі її відсутність при спробах залучення уваги до предметів навколишньої дійсності; швидку виснаженість і перенасиченість будь-якою цілеспрямованою активністю; утруднення у концентрації уваги; складності у символізації, перенесенні навичок з однієї ситуації в іншу; порушене формування соціальної та комунікативної функцій.

У переважній більшості аутичних дітей спостерігаються різні за ступенем прояву інтелектуальні порушення, але ще L.Kanner (1955) зазначав, що інтелектуальна недостатність не є для них обов'язковою. Такі діти нерідко можуть мати хороші інтелектуальні можливості, навіть бути парціально обдарованими в різних областях [4-5, 7-8]. Головна особливість інтелектуального розвитку дітей з аутизмом – нерівномірність, парціальність, особливою характеристикою якої є здатність справлятися з завданнями абстрактного характеру при неможливості виконати завдання аналогічної складності з конкретним наповненням. Однак, для інтелектуальної діяльності у цілому типовими є порушення цілеспрямованості, утруднення у концентрації уваги, явна перенасичуваність. Розуміння специфіки інтелектуального та емоційного недорозвинення при дитячому аутизмі та аналіз багаторічного досвіду корекційної роботи [3-8, 10] дозволяють стверджувати, що діти з аутизмом здатні до навчання і мають передумови до подальшого інтелектуального розвитку. Відсутність можливості обстеження інтелекту через особливості поведінки дитини, недостатність довільної уваги чи мучливість не дають права говорити про розумову відсталість.

Порушення взаємодії психічних функцій найбільш специфічно проявляється у формуванні мислення та мисленні аутичної дитини : труднощі довільного навчання, цілеспрямованого розв'язання реально виникаючих задач, зрозуміння розвитку ситуацій у часі, визначення послідовності подій, причин та наслідків, розумінням логіки іншої людини, її уявлень та намірів [4-5, 7, 10] і т. ін. Погано формується розмежування власного «я» і навколишнього світу. Багато фахівців вказують на складності у символізації, перенесення навичок з однієї ситуації в іншу. У рамках стереотипної ситуації багато аутичних дітей здані узагальнювати, використовувати ігрові символи, вибудовувати програму дій, тому відсутність окремих здібностей (до узагальнення, розуміння причинно-наслідкових відносин, планування та ін.) не можна стверджувати одночасно [4-5, 7, 10]. Однак, діти з аутизмом не в змозі активно переробляти інформацію, активно використовувати свої здібності з метою пристосування до постійно змінного світу та непостійності намірів іншої людини [4-5, 7]. У той же час, у ситуації повного контролю над подіями у таких дітей може розвиватися примітивна взаємодія з оточуючими людьми, стереотипна гра за однією і тією самою схемою.

Недостатність загального, і, в тому числі, психічного, тону, що поєднується з підвищеною сенсорною та емоційною чутливістю, обумовлює у край низький рівень активної уваги : грубі порушення цілеспрямованості і довільності уваги, що перешкоджає нормальному формуванню вищих психічних функцій; психічна перенасичуваність (увага може бути стійкою упродовж буквально декількох хвилин, а

іноді й секунд, а пересичення може бути настільки сильним, що виражається агресією) [1-8, 10].

З раннього віку у дітей з аутизмом спостерігається хороша механічна пам'ять, що створює умови для збереження слідів емоційних переживань. Саме емоційна пам'ять стереотипізує сприйняття навколишнього світу: діти легко запам'ятовують відчуття, що надходять через всі сенсорні канали: зір, слух, смак, нюх, шкіру та прагнуть до постійного одноманітного їх отримання.

Перцептивний розвиток дітей з аутизмом також відрізняється парадоксальністю. У них відмічається характерна хвороблива гіпер- або гіпостезія до звичайних сенсорних подразників: тактильних, температурних, світлових, звукових, яка відмічається ще з раннього віку. Перша класифікація сенсорних дисфункцій при аутизмі була введена С. Delacato (1974), який припускав, що кожен сенсорний канал може бути гіперчутливим, гіпочутливим або мати перешкоди у сприйманні (так званий «білий шум»). Зокрема, дисфункцію аналізаторів досліджували О.Б. Богдашина, Р. Зюмалла, В.В. Тарасун, Х.М. Хворова, Д.І. Шульженко, Т. Attwood, С. Delacato, Н. Irlen, G. Gillingham, T. Grandin, L. Jackson, D. Williams та ін.

Дітям з аутистичними розладами важко обробляти різні сенсорні відчуття. Навколишнє середовище, нормальне для здорової дитини, для аутичної дитини є джерелом постійного негативного фону відчуттів і емоційного дискомфорту, що сприяють виникненню почуття невпевненості і є сприятливим ґрунтом для виникнення страхів. Відзначаються порушення орієнтування у просторі, спотворення цілісної картини реального предметного світу і витончене виокремлення окремих, афективно значущих, відчуттів власного тіла, а також запахів, звуків, кольорів, форм оточуючих речей. Часто для них цікавий і важливий не предмет у цілому, а окремі його сенсорні якості: звуки, форма, фактура, колір [10]. Відчуття світла, кольору, форми, свого тіла набувають для дітей з аутизмом самоцінності. За умови нормально розвитку, вони є, насамперед, засобом і основою для організації рухової активності, а для аутичних дітей стають об'єктом самостійного інтересу, джерелом аутоstimуляції. Таким чином, сприймаючи навколишній світ, дитина з аутистичними порушеннями отримує сенсорну інформацію, відмінну від тієї інформації, яку отримує дитина, яка розвивається нормально. Можливо, саме цим можна пояснити деякі поведінкові прояви та аутоstimуляції, спрямовані на відповідні органи (стереотипні натискання на вухо чи око, обнюхування, облизування предметів, перебирання пальцями перед очима, гра з відблисками, тінями, неадекватні реакції на побутові шуми, боязнь різких або довготривалих звуків, пищання або верещання, вибірковість у їжі і т.п.). G. Gillingham висунув припущення, що такі типові види поведінки при аутизмі як махання руками, обертання на місці і тому подібне можуть виробляти ендорфіни, які заспокоюють дитину. У той же час, таку поведінку як істерика або биття головою об стіни чи об підлогу викликає «перевантаження системи», що призводить до «відключення» від зовнішніх стимулів. Схожі види поведінки також можуть говорити про те, що дитина намагається втекти з ситуації, яка викликає у неї сильний стрес, або намагається попросити дорослих про допомогу єдиним доступним для неї способом.

Спостерігається накопичення стереотипних способів отримання приємних вестибулярних, пропріоцептивних, тактильних відчуттів [4-5, 7, 10]: помахування руками, застигання в певних дивних позах на тривалий час, вибіркоче напружування окремих м'язів і суглобів, біг по колу або від стіни до стіни, стрибки, кружляння, розгойдування, лазіння по меблях, перестрибування зі стільця на стілець, балансування і т.п. [4]. Неврологічне обстеження виявляє зміни м'язового тону (до гіпотонії або гіпертонії) [5, 7]. Поряд з незграбністю і слабкістю, особливо рук, характерні манірність і химерність рухів, несподівані і своєрідні жести, нав'язливі рухові ритуали [4-5, 7, 10].

Стереотипність у поведінці дитини з аутистичними порушеннями викликається необхідністю взяти під контроль контакти зі світом і захистити себе від дискомфортних вражень та обмеженою здатністю активно і гнучко взаємодіяти із середовищем. Виділяється двояка обумовленість стереотипності у контактах з навколишнім середовищем: з одного боку, прискіплива вимога збереження постійності в оточенні, а з іншого – прагнення до забезпечення стереотипного середовища через нездатність активно і гнучко пристосуватись до змінних обставин (зміни можуть викликати паніку, призводити до дезадаптації). Таким чином, замість активної взаємодії зі світом у дитини здебільшого розвиваються засоби захисту від нього, установлюється неадекватна дистанція в контактах, а замість позитивної вибіркової і опрідметування своїх потреб детально розробляється система негативної

вибірковості і фіксуються багаточисельні страхи, заборони, захисні дії, ритуали [4, 10]. В умовах частого дискомфорту, обмеженості активних позитивних контактів зі світом розвиваються особливі патологічні форми компенсаторної аутоstimуляції, які дозволяють дитині підняти свій тонус і заглушити дискомфорт шляхом відтворення одного і того ж приємного враження і відгородження від несприятливого впливу оточення.

Видима парадоксальність поведінки дитини у певній мірі обумовлюється афективними аутоstimуляціями: на фоні постійного відчуття сенсорного дискомфорту діти прагнуть до отримання певних активуючих вражень (потяг до вогню, води, розгойдування, стрибків, трясіння мотузочком, стукання палицею, розривання паперу, розшаровування на нитки шматочків тканини, пересування і вертіння предметів і т.д.). Можливо, ця афективна аутоstimуляція носить компенсаторний характер і спрямована не тільки на підвищення психічного тонусу у цілому, але і на вибірккову стимуляцію позитивних емоцій, що мають найбільш слабку тонічну основу. Посилення емоційної позитивної домінанти є настільки вітально важливим для дитини, що вона, намагаючись регулювати стан сенсорного дискомфорту, нерідко терпить супутні неприємні відчуття (наприклад, розгойдуючись на скрипучій гойдалці, затуляє вуха). Негативна емоційна домінанта є причиною того, що ці діти і світ загалом сприймають як набір негативних афективних ознак. Це, на думку В.В.Лебединського, й обумовлює стан дифузної тривоги і численних страхів.

Підбиваючи підсумок, ще раз підкреслимо, що психічний розвиток при аутизмі відбувається в особливих умовах, коли порушена регуляція вітального і психічного тонусу та знижені пороги афективної чутливості [7]. Неможливість адекватного реагування на навколишнє середовище призводить до того, що завдання захисту і саморегуляції стають для дитини важливішими, ніж активна адаптація до оточуючого світу, що, у свою чергу, обумовлює викривлення у розвитку психічних функцій. Отже, патологічні особливості психічного розвитку виступають при аутизмі не тільки у вигляді окремих порушень психічного тонусу, афективної сфери, сприймання, моторики, мовлення, але і як пов'язана з цими порушеннями і утрудненнями соціальної адаптації асинхронія розвитку у цілому, спотворення нормальної взаємодії при формуванні психічних функцій. Усі сторони психічної діяльності, спрямовані на оволодіння соціальними відносинами, розвиваються недостатньо, при чому в значній мірі відірвано від інших сторін. Відповідно, і розвиток комунікативної та мовленнєвої сфер має значні утруднення.

Нами була розроблена методика формування мовленнєвої активності у дітей з аутизмом [2], яка передбачає створення комунікативно-мовленнєвого середовища, що пронизує різні рівні життєдіяльності та визначені психолого-логопедичні умови корекційного підходу до формування мовленнєвої активності у дітей з аутизмом старшого дошкільного віку.

Зупинимось на використанні у логопедичній роботі таких характерних проявів мовленнєвого розвитку при аутизмі, як вокалізацій, ехолалій та стереотипій.

Виходячи з вищезазначеного, ми рекомендуємо притримуватися умови створення адекватно організованого середовища для проведення корекційного впливу (структурування режиму, часу, простору).

Відомо, що дітям з аутизмом характерне прагнення до постійності та незмінності у розпорядку дня, одязі, їжі і т.п. Тому дуже важливо, щоб послідовність і регулярність режимних моментів кожного дня була постійною, а до необхідних нововведень і змін рекомендується готувати дитину завчасно.

Доведено, що у людей з аутизмом недостатньо розвинене відчуття часу, тому їм складно відслідковувати його плин, що впливає на нездатність самостійно змінювати одні види діяльності на інші упродовж дня, особливо, враховуючи пристрасть до виконання одних дій і нетерпимість чи небажання до виконання інших та інколи знижену чутливість до відчуття голоду, холоду, болю. Тому у більшості випадків пропонується розроблення розпорядку дня, який повторюється щоденно, що, заручаючись пристрастю дітей з аутизмом до повторюваності та стереотипності, дає можливість зменшити кількість неочікуваних подій, які можуть викликати тривогу, страх чи стрес, та досягти здатності передбачення, планування, щоправда, за рахунок «зациклювання» та обмеження можливості отримання нового досвіду.

Найбільш доступна для деяких дітей з аутизмом стереотипна форма поведінки може бути у певній мірі використана з корекційною або навчальною метою [1-2]. По-перше, звична для дитини

стереотипність допомагає вберегти її від афективного зриву, запустити з більшою ймовірністю її активність в адекватних контактах з навколишнім середовищем, закріпити отримані досягнення шляхом багаторазового (нехай, спочатку і стереотипного) повторення. Ми маємо на увазі не лише формування навички дотримання правил і виконання режимних моментів, але й регулярне проговорювання того, що відбувається, коментування усіх деталей, пояснення функціонального і емоційного сенсу кожної з них, визволення закономірностей і взаємозв'язків. Навіть якщо дитина з аутистичними порушеннями не реагує активно, це не означає, що вона не сприймає чи не засвоює інформацію. Але, з іншого боку, надмірна схильність до повторення заведеного порядку і переважання стереотипних реакцій на будь-які подразники можуть стати перешкодою для розвитку більш природних та гнучких способів взаємодії з оточенням.

Так само, як важливо розподіляти час на відповідні проміжки, кожен з яких має своє змістове наповнення (сон, їжа, навчання, ігри, прогулянки і т.д.), також бажано розмічати і простір, у якому живе дитина. Така розмітка може відбуватися завдяки постійному емоційному коментуванню дорослим того, що зазвичай відбувається на даному місці: їжі, одягання, ігор, навчальних занять і т.д. Оформлення приміщення повинно полегшувати орієнтування і давати дитині однозначну інформацію про функції кожної зони. Ігрова і робоча зони повинні бути чітко відділені одна від одної. Знаючи, чим їй пропонується зайнятися, дитина здатна передбачити і певним чином спланувати свої дії, а розгублення і відсутність орієнтації у ситуації може підвищувати рівень тривожності.

Особливості жорсткого і неухильного дотримання дітьми з аутистичними постійності місця і часу можна використовувати, допомагаючи дитині осмислити їх значення. Навіть у випадку, коли вже сформований застиглий стереотип дитини включає, здавалося б, безглузді ритуальні дії, їх також треба намагатися наповнювати загальним смисловим контекстом. У такому випадку дитина робить їх менш напружено. Наприклад, якщо дитині важливо, увійшовши до кімнати, декілька разів відкрити і закрити двері, можна попросити її: «Перевір, чи добре закриваються двері».

Відомо, наскільки діти з аутизмом можуть бути залежними від навколишнього сенсорного поля. З одного боку, це створює величезні труднощі у їх довільній організації, адже випадкові враження відволікають їх, вони можуть занадто сильно занурюватися у вибірккові відчуття або уникати взаємодії, якщо присутній негативний подразник. З іншого боку, продумана сенсорна організація середовища дозволяє уникнути вражень, що негативно впливають на взаємодію дитини з оточенням, і наповнити середовище стимулами, що спонукатимуть дитину до певних, запланованих логопедом, дій і задаючи їм потрібну послідовність.

Використання ехолалій та схильності до стереотипного повторення дій можна активно використовувати з метою підвищення мовленнєвої активності [2-3]. Загальновідомо, що цілком природним способом посилення мовленнєвої активності, що використовується при нормальному розвитку при спілкуванні матері з немовлям є повторення дорослим за дитиною звуків, які вона вимовляє, що провокує привернення уваги малюка до цього процесу, унаслідок чого він починає їх вимовляти частіше [9]. Ми пропонуємо даний спосіб використовувати як прийом логопедичної роботи з розвитку мовлення з дітьми з аутистичними порушеннями. Якщо спочатку точно скопіювати звук дитини і побачити, що це викликає її інтерес або хоча б не викликає невдоволення, можна спробувати трохи змінити інтонацію, тембр голосу. Часто при цьому дитина починає дивитися на губи дорослого, заглядати в рот, намагатися вимовити знову свій звук.

Якщо дитина користується у власному мовленні ехолаліями, словами-та фразами-штампами, то, знаючи, який саме мовленнєвий матеріал у яких ситуаціях вона використовує, можна, викликаючи необхідні ситуації, провокувати мовленнєві прояви дитини з метою їх використання як фундаменту для побудови подальшої взаємодії [1-3]. Якщо їй характерні відсторонені у часі ехолалії як реакція на певне враження (наприклад, фраза «Хто це до нас прийшов?» при знайомстві з новою людиною), то, знаючи, яка саме ситуація викликає відповідне висловлювання, і розуміючи причину вживання саме цієї фрази, можна вживати ехолалію у якості однієї з форм встановлення контакту. У даному випадку, коли дитина зустрічається з новою людиною, після фрази «Хто це до нас прийшов?» можна запропонувати одразу ж відповідь: «Тато (дідусь, Ваня і т.п.) до нас прийшов», даючи дитині зрозуміти, що її фраза може слугувати запитанням, на яке вона отримає відповідь. З корекційною метою можна, наприклад, зробити

міні-інсценування знайомства з тваринами (птахами, членами родини і т.п. – залежно від теми і мети заняття), використовуючи іграшки, ляльковий театр, зображення чи фотографії: «Хто це до нас прийшов?» – «Ведмедик до нас прийшов», «Вовчик до нас прийшов» і т.п. Поступово бажано переходити до заміни сталої ехолалії чи штампу на синонімічні, схожі за змістом фрази, пояснюючи та даючи дитині зрозуміти на практиці, що встановлення і підтримання контакту, зокрема, мовленнєвого, можливе декількома способами. Таким чином, використовуючи ехолалії та мовленнєві штампи з корекційною метою, ми маємо змогу збагачувати словниковий запас дитини (як пасивний, так і активний), розширювати поведінкові патерни, зменшувати стереотипність проявів, збільшувати кількість варіантів вибору форми встановлення контакту та взаємодії з оточуючими людьми.

Крім того, мовленнєва активність легко стимулюється знайомими віршами та піснями, улюбленими казками [1-3, 10]. Вкрай стереотипні в поведінці, діти дуже люблять велику кількість разів прослуховувати одні і ті ж пісні або переглядати діяльми; все це може і повинно використовуватися в розвитку мовлення. Але дитина часто ехолалічно відтворює слова, фрази і навіть значні фрагменти з прослуханого, не співвідносячи мовлення з реальною ситуацією. Дорослий повинен добре знати запас ехолалічних слів і фраз дитини, сам провокувати їх вживання, але вже відповідно з вимогою реальної ситуації. Тому ми пропонуємо активно використовувати ігри з віршованими текстами, тобто ігри, в яких текст вірша поетапно супроводжується відповідними до сюжету діями. Крім завдань щодо розвитку і навчання дитини, ігри з віршованими текстами мають емоційно позитивний заряд, дають можливість порухатися, викликають у дітей задоволення і радість, сприяють налагодженню і закріпленню контакту з дорослим.

Розвиток мовленнєвої активності шляхом наслідування, яке для дітей з аутизмом відіграє надзвичайно важливу роль, адже вони зазвичай відчувають утруднення у наслідуванні, що слугує причиною виникнення ускладнень при формуванні навичок самообслуговування, засвоєнні режимно- побутових моментів, усвідомленні соціальних норм поведінки, організації навчально-виховної діяльності і, безумовно, оволодінні мовленням яз засобом комунікації.

Відомо, що наслідування є одним з основних способів засвоєння суспільного досвіду, у дитини, яка розвивається нормально, з часом відпадає необхідність у безпосередньому спостереженні за дорослим перед наслідуванням – вона запам'ятовує способи і послідовність дії, жести і міміку дорослого, манеру говорити, знає, коли і які рухи і слова будуть доцільними і актуальними. При багаторазовому повторенні рухів, жестів, дій і слів, вони поступово закріплюються у свідомості дитини і перетворюються в навички, стаючи її власними діями, рухами, жестами, висловлюваннями. Як відомо, механізм наслідування може працювати не тільки на підсвідомому рівні. Логопеди і психологи цілком усвідомлено використовують наслідування у якості основи для навчання. Так з метою закріплення у дитини певної навички логопед багаторазово показує дію чи говорить слово або фразу, а дитина повторює. Так як здатність дитини наслідувати рухи і дії дорослого розвивається поступово, на початковому етапі логопедичної роботи ми пропонуємо принцип наслідування покласти в основу кожного завдання, що зробить навчання дитини більш доступним, особливо – дитини з аутистичними порушеннями.

Ми розглядаємо мовленнєве наслідування у якості відтворення за мовцем вимовлених ним звуків, слів, фраз. Створення потреби наслідувати мовлення дорослого – складний, важливий і відповідальний момент в логопедичній роботі з безмовленнєвими дітьми. Варто відзначити, що розвиток мовленнєвого наслідування – це природний період у розвитку мовлення дитини як у нормі, так і у випадках мовленнєвих порушень. Але, як уже йшлося раніше, у дітей з аутизмом дана навичка може бути не сформована або сформована недостатньо.

Важливо розмежовувати мовленнєве наслідування та ехолалії. Щоб мовленнєве наслідування було осмисленим, мовлення дорослого повинно бути тісно пов'язане з практичною діяльністю дитини, грою, наявною ситуацією. Необхідно створювати такі умови навчання і виховання, в яких у дитини з'явилось б бажання неодноразово вимовляти (повторювати) одні й ті ж звуки, звукосполучення чи слова. Цьому сприяє позитивний емоційний контакт з дитиною, створення ігрової ситуації з урахуванням інтересів та уподобань дитини та відповідне стимулювання і заохочення, що забезпечить необхідну мотивацію до мовленнєвої діяльності.

Зрозуміло, що для розвитку мовленнєвого наслідування необхідний певний рівень розвитку уваги (особливо – слухової) і слухового сприймання, а також достатній рівень розуміння мовлення. Не варто пред'являти занадто високі вимоги до дитини та її мовлення, адже головною метою є саме формування бажання говорити, мотивації до спілкування, зародження і розвиток мовленнєвої активності.

Наслідування мовлення дорослого проходить декілька етапів: повторення окремих звуків і звуконаслідувань; повторення слів; повторення коротких фраз та речень. Повторення окремих звуків, звуконаслідувань, слів-складів типу «бом-бом», «ду-ду», «ко-ко», «ау-ау» і т.п. дають можливість замінювати ними будь-які слова, які дитина з аутистичними порушеннями не може вимовити. Повторення слів передбачає спочатку засвоєння простих одно-двоскладових слів («мама», «тато», «дай», «на», «ось» і т.д.), які у процесі розвитку мовленнєвої активності доповнюються трискладовими словами, відтворенням інтонаційно-ритмічних малюнків слів. Повторення коротких фраз передбачає об'єднання в одному реченні декількох слів (на початковому етапі – 2-3 слова). Наприклад: «Де мама?», «Там книжка», «Ось ложка» і т.п. Поступово кількість слів у фразі збільшується, що провокує оволодіння навичками словозміни та граматично правильного поєднання слів у реченні. Але не можна вимагати від дитини відразу граматично правильного мовлення, точної звуковимови, тому що інтенсифікація мовленнєвої активності, накопичення мовленнєвого досвіду зазвичай призводить до мимовільного усунення цих порушень. Крім того, звернення уваги дитини на недоліки у вимові і виправлення помилок може призвести до зниження мовленнєвої активності унаслідок виникнення невпевненості і тривожності. Більш важливим є самостійність, спонтанність та ініціативність мовлення. Роботу необхідно побудувати так, щоб вона вселяла в дитину впевненість у своїх силах. Найкраще активізувати мовлення у процесі гри, що підвищує психічний тонус, нерідко розкриває високі потенційні можливості інтелекту дітей.

Спонукаючи дитину до повторення слів і фраз можна не тільки у ході спеціально організованих ігор та занять, під час читання віршів, загадок чи співу пісень, а і у ситуаціях повсякденного життя. Необхідно використовувати ті об'єкти, до яких дитина в даний час більше всього прив'язана. У бесіду на актуальну для дитини тему мимоволі вводяться нові для неї слова і фрази, необхідно закріплювати досягнутий рівень контакту, ускладнювати фразу і розширювати словник.

Успішний мовленнєвий розвиток сприяє зменшенню імпульсивності, формуванню цілеспрямованості. Якщо дитина позбавляється можливості безпосередньо діяти і ставиться перед необхідністю реагувати на події тільки за допомогою мовлення, вона, як правило, починає краще розуміти ситуацію в цілому, її соціальний зміст.

Крім того, важливим напрямом корекційної роботи, направленої на формування мовленнєвої активності, є активізація пасивного словникового запасу та поступове переведення його в активний, збагачення словника новою лексику (в імпресивному та експресивному мовленні). Пасивний словник ми розуміємо як сукупність слів, виразів, фраз і словосполучень, зміст яких дитина розуміє, але не вживає в активному мовленні. Найкраще дітьми засвоюються слова, які позначають знайомі предмети, дії, явища і стани, з якими вони постійно стикаються у повсякденному житті, що можуть спостерігати, з чим можуть маніпулювати, що відчувають. На початковому етапі роботи з дітьми, які не користуються мовленням як засобом спілкування, не рекомендується переважувати їх пасивний словник абстрактними поняттями або узагальнюючими словами.

Крім знайомства зі словами та їх значеннями, необхідно проводити роботу по знайомству дітей з різними поєднаннями слів – фразами. І слова, і фрази спочатку рекомендується засвоювати в контексті конкретної ситуації: дитина бачить предмет – дорослий називає його; дитина виконує дію – дорослий позначає її і т.д.. Надалі смисловий контекст поступово переходить з практичної реальності безпосередньо в мовлення. Наприклад, дорослий пропонує знайти і принести ведмедика, хоча його немає в полі зору дитини, пропонує пострибати, не показуючи приклад тощо.

Зрозуміло, що, чим краще вміє спілкуватися дитина, тим частіше вона проявляє ініціативу, переходить з пасивної позиції в активну. Такі ситуації виникають у міру зростання можливостей дитини, накопичення нею мовленнєвих навичок, збільшення активного словника. Важливо заохочувати дитину до ініціативних дій, не залишати прояви активності без уваги, вчасно їх підтримувати. Допомагаючи дитині розвиватися, рухатися вперед, оволодівати новими вміннями і навичками, не слід надавати

допомогу безпосередньо, перехоплюючи у дитини ініціативу; варто непомітно, непрямими діями підтримувати і сприяти розвитку ініціативності дитини, особливо – при формуванні мовленнєвої активності. Відчувши успіх, дитина почуватиметься більш впевненою, не боїтиметься вступати у взаємодію.

Корекційна робота з розвитку мовленнєвої активності і комунікативної поведінки здійснюється у повсякденному житті, під час живого спілкування з дитиною з приводу її побутових, ігрових і пізнавальних інтересів, у процесі сюжетно-рольових чи театралізованих ігор (якщо вони доступні), на заняттях із малювання, ліплення, конструювання, ручної праці, розвитку мовлення, у ході формування елементарних математичних уявлень, фізичного і музичного виховання, під час індивідуальної корекційної роботи тощо [2-3, 5-6, 8, 10].

Ознакою гуманізації сучасного логопедичного процесу є глибокі зміни в його організації, перш за все, у створенні умов для становлення цілісної особистості дитини. Методика формування мовленнєвої активності дітей з аутизмом старшого дошкільного віку може виступати як організаційно-логопедична система, що включає в себе функціонування специфічних умов: організаційно-логопедичних (головна з яких – створення навчально-корекційного та комунікативного середовища); загально дидактичних (наступність, етапність, системність у змісті формування мовленнєвої активності); технологічних (логопедичне та логопедичне діагностування – стартове й фінішне – дитини як основа організації формування мовленнєвої активності дітей з аутизмом старшого дошкільного віку). Серед допоміжних умов можна виділити когнітивні, креативні та комунікативні. Беручи до уваги особливості психічного, емоційного, комунікативного та мовленнєвого розвитку, ми передбачаємо, що рівень сформованості мовленнєвої активності у дітей з аутизмом підвищиться саме за умов впровадження розробленої нами методики, а забезпечення виділених психолого-логопедичних умов дозволить прискорити та оптимізувати зазначений процес.

Використана література

1. **Базима Н. В.** Мовленнєва активність як елемент формування активної взаємодії зі світом у дітей з аутистичними порушеннями / Н. В. Базима // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XXII в двох частинах, частина 2. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. – 308 с. – С. 178-187.
2. **Базима Н. В.** Обґрунтування методики формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку // *Наук.-метод. ж-л «Логопедія»*. – 2015. – № 7. – С. 13-17.
3. **Морозова С. С.** Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии [Электронный ресурс] Режим доступа к статье: <http://www.SpecialNeeds.ru> // <http://www.autism.ru/>
4. **Никольская О. С.** Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либинг, И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О. С. Аршатская. – М. : Теревинф, 2005. – 224 с.
5. **Островська К. О.** Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Монографія / Катерина Олексіївна Островська. — Львів : Тріада плюс, 2012. – 520 с.
6. **Синьов В. М.** Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями / В. М. Синьов Д. І. Шульженко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 251-256.
7. **Тарасун В. В.** Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова ; за наук. ред. В. В. Тарасун – К. : Наук. світ, 2004. – 103 с.
8. **Хаустов А. В.** Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А. В. Хаустов // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 69-74.
9. **Шеремет М. К.** Особливості формування вищої форми передачі інформації / М. К. Шеремет // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Актуальні проблеми логопедії : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 18. – С. 291-293.
10. **Шульженко Д. І.** Корекційний розвиток аутичної дитини : (книга для батьків та педагогів) / Д. І. Шульженко, Н. С. Андреева. – К. : Д. М. Кейдун, 2011. – 344с.

References

1. **Vazyma N. V.** Movlennyyeva aktyvnist' yak element formuvannya aktyvnoyi vzayemodiyi zi svitom u ditey z autystychnymy porushennyamy / N. V. Bazyma // zb. nauk. prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka / za red. O. V. Havrylova, V. I. Spivaka. – Vyp. KhKhil v dvokh chastynakh, chastyna 2. Seriya : sotsial'no-pedahohichna. – Kam"yanets'-Podil's'kyu : Medobory-2006, 2013. – 308 s. – S. 178-187.
2. **Vazyma N.V.** Obhruntuvannya metodyky formuvannya movlennyyevoyi aktyvnosti u ditey z autystychnymy porushennyamy starshoho doshkil'noho viku // *Nauk.-metod. zh-l «Lohopediya»*. – 2015. – # 7. – S. 13-17.
3. **Morozova S. S.** Razvytye rechy u autychnykh detey v ramkakh povedencheskoy terapiy [Elektronnyy resurs] Rezhym dostupa k stat'e: <http://www.SpetsialNeeds.ru> // <http://www.autism.ru/>

4. **Nykol'skaya O. S.** Dety y podrostky s autyzmom. Psykholohycheskoe soprovozhdenye / O. S. Nykol'skaya, E. R. Baenskaya, M. M. Lybynh, Y. A. Kostyn, M. Yu. Vedenyna, A. V. Arshat-sky, O. S. Arshat-skaya. – M. : Terevynf, 2005. – 224 s.
5. **Ostrov'ska K. O.** Zasady kompleksnoyi psykholoho-pedahohichnoyi dopomohy dityam z autyzmom. Monohrafiya / Kateryna Oleksiyivna Ostrov'ska. — L'viv : Triada plus, 2012. – 520 s.
6. **Syn'ov V. M.** Osoblyvosti umovy sotsializatsiyi ditey z autystychnymy porushennyamy / V. M. Syn'ov D. I. Shul'zhenko // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiyam : zb. nauk. prats'. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. – # 21. – S. 251-256.
7. **Tarasun V. V.** Kontseptsiya rozvytku, navchannya i sotsializatsiyi ditey z autyzmom : navchal'nyy posibnyk dlya vyshchyykh navchal'nykh zakladiv / V. V. Tarasun, H. M. Khvorova ; za nauk. red. V. V. Tarasun – K. : Nauk. svit, 2004. – 103 s.
8. **Khaustov A. V.** Yssledovanye kommunykativnykh navykov u detey s syndromom ranneho det'skoho autyzma / A.V.Khaustov // Defektolohyya. – 2004. – # 4. – S. 69-74.
9. **Sheremet M. K.** Osoblyvosti formuvannya vyshchoyi formy peredachi informatsiyi / M. K. Sheremet // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya. Aktual'ni problemy lohopediyi : zb. nauk. prats'. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2011. – # 18. – S. 291-293.
10. **Shul'zhenko D. I.** Korektsiynnyy rozvytok autychnoyi dytyny : (knyha dlya bat'kiv ta pedahohiv) / D. I. Shul'zhenko, N.S.Andreyeva. – K. : D. M. Keydun, 2011. – 344s.

Базыма Н. В. Использование стереотипов в логопедической работе с детьми с аутизмом

Статья посвящена проблеме организации эффективной и доступной помощи в овладении речевой активностью детьми с аутизмом. В Украине проблемы коммуникации и повышения коммуникативной активности очень актуальны и активно исследуются. В статье непосредственно рассматриваются вопросы развития коммуникационной деятельности детей с аутизмом. Представлен анализ исследований психофизического и речевого развития детей указанной категории зарубежными и украинскими учеными.

Рассматривается проблема речевого развития детей с аутистическими нарушениями и значение учета особенностей проявления аутизма с целью улучшения эффективности коррекционной работы. Основное внимание уделяется определению направлений адекватной и эффективной коррекционно-логопедической помощи. Доказано, что все дети старшего дошкольного возраста с аутизмом имеют особенности развития речевой деятельности различной интенсивности. Указаны некоторые особенности коммуникативной деятельности у детей с аутистическим спектром нарушений. Особенности психического и речевого развития детей данной категории рекомендуется учитывать у учебно-воспитательном и коррекционном процессах. Поданы требования к речи взрослых, которые окружают ребенка с аутизмом.

Ключевые слова: дети, аутизм, аутистические нарушения, речь, речевая деятельность, речевая активность, логопедия, коррекционная работа.

Bazyma N. V. The use of stereotypes in speech therapy work with children with autism

The article is devoted to the problem of organization of effective and accessible help in learning speech for children with autism. The problems of communication and enhance the function of speech is very important in Ukraine. The article covers the issues of communication activity development of children with autistic spectrum disorders. The analysis of researches of foreign and Ukrainian scientists psychophysical and speech development of children of the mentioned category is presented in the article. The article covers the issue of speech development of children with autistic disorders and importance of taking into consideration autistic patterns in order to improve correctional educational work. The main purpose of the article is to determine directions for adequate and effective educational and logopaedic support, for which of particular importance are results of psychological and pedagogical assessment of a child with autism, observation of his or her independent activity. It has been proven that all children of senior preschool age with autistic spectrum disorders exhibit peculiarities in speech activity development of varying intensity. The article also lists specific features of communication activity and a wide range of communication disorders in children with autism, varying greatly in degree of complexity and onset. The analysis of the speech development of children with autism spectrum disorders are presented in the article. The article describes the rules for use of incentives to increase motivation to speech activity.

Keywords: children, autism, autistic spectrum disorders, speech, speech activity, speech therapy.

Стаття надійшла до редакції. 20.04.2016 р.

Статтю прийнято до друку 30.04.2016 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Шеремет М. К.

УДК: 376.36:81'23

Байбара Т.В.

РОЛЬ ОСВІТНЬОГО ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

У статті розкривається актуальність проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності та підвищення фахового рівня вчителя-логопеда в умовах впровадження сучасних інформаційних технологій у загальноосвітні та спеціальні заклади освіти. Висвітлюється роль інформаційно-комунікаційного середовища у навчально-корекційному процесі, як ефективного важеля для оптимізації та розвитку діяльності вчителя-логопеда. Здійснено теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел з аспектів впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій. Проаналізовані концепції специфіки роботи вчителя-логопеда, функції, кваліфікаційні вимоги. Розглянуті можливості