

що рибка і соняшник такого ж кольору, що й золото – жовтого.

Усвідомлення багатозначності слова допомагає правильно зрозуміти зміст прослуханого чи прочитаного, доречно висловити власну думку, сприяє розвитку мовлення, абстрактного мислення. Знайомство учнів з багатозначними словами

учитель розпочинає на прикладі роботи з текстами, у яких вжито слово "хліб".

Отже, лексичні вправи, використані на уроках читання, сприяють збагаченню словникового запасу, формуванню умінь монологічного й діалогічного мовлення у розумово відсталих учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Варзацька Л.О., Шевченко Л.М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів: методичні рекомендації. – К.: РНМК, 1992. – 127 с.
2. Кравець Н.П. Сонечко. Читанка: підручник для 2 класу. – К.: "Інкунабула", 2008. – 256 с.
3. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 34 с.
4. Логвинова Л.Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 22 с.
5. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 168 с.
6. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: "МП Леся", 2010. – 779 с.

УДК 159.922.76

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Логвінова І.П.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

40

У статті автором висвітлено базові напрямні до організації психокорекційної роботи із формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей молодшого дошкільного віку з розладами спектру аутизму. Пропонується обґрунтована модель формувальної методики, що включає поетапну побудову невербальної взаємодії в межах системи емоційних зв'язків із дорослим на основі використання невербальних дій, яким приділяється центральне місце.

Стаття описує базові напрямки в організації психокорекційної роботи по формуванню невербальних засобів об'єктивного спілкування у дітей з аутизмом в контексті їх об'єктивного спілкування з дорослими. Автор пропонує модель формування комунікативної діяльності з урахуванням послідовної зміни етапів виховання невербального взаємодіяння на основі невербальних дій, котрі займають домінуюче місце в пропонуваному підході.

The author explains the basics of organizing psychological intervention for developing nonverbal communication means in children of preschool age with autism spectrum disorder

Ключові слова: аутизм, невербальні дії, невербальні засоби спілкування, навички невербальної соціальної взаємодії, невербальна комунікація, соціальна увага, реципрокна двостороння взаємодія, соціальна регуляція, прив'язаність.

Ключевые слова: аутизм, невербальные средства общения, навыки невербального социального взаимодействия, невербальная коммуникация, социальное внимание, указательный жест, реципрокное двустороннее взаимодействие, зрительный контакт.

Key words: Autism, non-verbal means, nonverbal social interaction skills, nonverbal communication, social attention, reciprocal interaction, eye gaze, gesture.

Відповідно до сучасних потреб інтеграції дітей з розладами спектру аутизму (РСА) у соціальний контекст міжособистісних і суспільних відносин, важливою постає проблема формування комунікативної діяльності дітей з РСА, а саме комунікативного використання ними вербальних і невербальних засобів під час спілкування. Актуальність розробки ефективних

психокорекційних підходів до формування комунікативної діяльності у даній категорії дітей викликана тим, що розлади вербальної і невербальної комунікації є одним із центральних проявів у структурі дефекту при аутизмі. У дослідженнях Q. Owill, S. Tortora наголошується, що для більшості дітей з РСА (особливо раннього віку), на фоні загального порушення спілкування,

характерним є домінування непрямого невербального способу побудови контакту [4]. Поряд з тим, дані проведеного нами констатувального вивчення стану невербальної сфери у дітей з РСА засвідчили знижений рівень сформованості невербального компоненту комунікативної діяльності (невербальних навичок спілкування, невербальних комунікативних засобів, невербальних психологічних механізмів організації контакту) дітей з РСА. Це, у свою чергу, призводить до затримки формування жестової репрезентації і до неготовності оволодіння комунікативно-спрямованою вербальною поведінкою. А, отже, є передумовою порушення процесів становлення спілкування, соціальної адаптації та інтеграції дітей з даною патологією у суспільство.

Результати вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень проблематики формування комунікативної діяльності у дітей з РСА (А.В.Хаустов, С.С. Морозова, І.І. Мамайчук, Л.М. Шипіцина, О.В. Моржина, Q.Qwill, S. Tortora), а також дослідження закономірностей комунікативного розвитку в онтогенезі (Т.О. Піроженко, М.І. Лісіна, Я.Л. Коломенський, В.О. Лабунська, Л.М. Галігузова, Ж.М. Глозман, А. Меграбян, D. Siegel, N. Papushek, J. Bowlby) засвідчують важливість зв'язку невербальної сфери із появою вербальної комунікативної поведінки, акцентують на вирішальній ролі невербальних засобів спілкування в оволодінні здатністю користуватися словом. S.Tortora стверджує, що точкою відліку здатності дітей з РСА сприймати й інтерпретувати свій комунікативний досвід є тіло і тілесні відчуття, а точніше – невербальні дії. Реальний ранній досвід дитина з РСА опановує в основному через невербальний канал, подібно до того, як у нормі на першому році життя інформація із зовнішнього середовища засвоюється на рівні відчуттів у тілі немовляти (D. Stern). Своєрідне застрягання дитини з РСА на довербальному рівні спілкування [4] передбачає домінування кінестетичного (рухового) способу сприймання оточуючого середовища, який активізується через невербальний канал. Досвід тіла для такої дитини є домінуючим і більш важливим, ніж вербальний/ пізнавальний досвід.

Зважаючи на те, що стан сформованості невербального компоненту комунікативної діяльності дітей з РСА відповідає раннім стадіям довербальних етапів спілкування, проведення цілеспрямованої психологічної корекції їх комунікативної діяльності доцільно починати із формування невербальних засобів спілкування з метою закладення міцної основи для оволодіння вербальною комунікацією. У зв'язку з цим розроблена нами модель психологічної корекції

формування невербальних комунікативних засобів розрахована у першу чергу на дітей з РСА молодшого дошкільного віку. В її основу покладено центральні поняття невербальних дій, емоційної прив'язаності, жестової репрезентації, що ґрунтуються на таких теоретичних положеннях:

1. *Невербальний компонент комунікативної діяльності*, як структурна її складова, це онтогенетично первинний спосіб контакту зі світом (М.І. Лісіна), що є базовим для побудови та оволодіння складною знаковою поведінкою (мовленням) і формується у прямому зв'язку із афективною сферою через ранні емоційно-особистісні форми взаємодії з дорослим;

2. Онтогенетичне формування невербального компоненту комунікативної діяльності відбувається в межах побудови *емоційної прив'язаності* між матір'ю та дитиною на першому році життя (J. Bowlby, T.B. Brazelton, B.T. Cramer, Hofer) у вигляді невербальних діалогів, що являють собою взаємобмін невербальними сигналами (поглядами, усмішкою, дотиком, голосовими лепетними вокалізаціями тощо). Протягом всього раннього періоду розвитку така домінуюча система спілкування поступово розширюється від недиференційованої реакції на близького дорослого (перші місяці життя) до партнерської форми взаємодії з дорослим і ровесниками (молодший дошкільний вік) [1]. Невербальні комунікативні прояви є першими базовими опорними ключами спілкування, що виникають у контакті матері і дитини. На їх основі дитина вчиться диференціювати та засвоювати соціальні зв'язки, свій комунікативний досвід, свою роль у взаємодії з іншими.

3. Поняття *символічної репрезентації* тісно пов'язане із здатністю дитини позначати об'єкт за допомогою жестів, дій, голосу з комунікативною метою у присутності іншого (А. Меграбян). Розвивається на ранніх довербальних стадіях із дотикового способу взаємодії із зовнішнім світом у такій послідовності: торкнутися, щоб схопити, – торкнутися, щоб дослідити, – торкнутися, щоб позначити у присутності дорослого [3]. Проявляється у формі жестового наслідування (одночасного/ відстроченого), антиципації, гри, і передуює появі вербальної репрезентації, тобто використання слова для позначення об'єкта з комунікативною метою.

Отже, в основі психокорекційної моделі формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з РСА лежить поняття невербальних дій, які у системі емоційних зв'язків із дорослим є способом запустити механізм комунікативної діяльності через активізацію

комунікативної потреби і мотиву. Іншими словами, **невербальні дії**, тобто жести, рухи тіла, вирази обличчя, погляд, дотик, зміна дистанції, розглядаюся нами як відправна точка для побудови контакту із дитиною з РСА. Під час взаємодії з дітьми з РСА основна увага повинна приділятися кожній невербальній дії, що проявляється в їх поведінці у межах комунікативної ситуації, навіть якщо ззовні ці дії не мають ознак комунікативної спрямованості і цілеспрямовано не використовуються дитиною з РСА для організації контакту (наприклад, для привернення уваги дорослого, передачі різного роду повідомлення, орієнтування тощо). У цьому ми спираємося на твердження S.Tortora, що будь-які невербальні дії, здійснювані у спільному комунікативному просторі, мають комунікативний потенціал і можуть нести комунікативну інформацію [4]. Спостереження за якістю невербальних дій дитини з РСА дозволяє аналізувати її поведінку з позиції своєрідної спроби повідомити «щось» (наприклад, зацікавлення, переживання дискомфорту тощо) у непрямий спосіб. Невербальні дії є своєрідним каркасом, на основі якого розгортається невербальна взаємодія. Побудова такої невербальної взаємодії відбувається у двох послідовних напрямках:

1. *Непрямий невербальний контакт*, в ході якого спонтанні мимовільні невербальні дії дитини з РСА наповнюються комунікативним змістом в межах сенсорно-стимулюючого ігрового контексту комунікативної ситуації;

2. *Цілеспрямований невербальний контакт*, в ході якого відбувається використання невербальних засобів з комунікативною метою в межах різних комунікативних ситуацій при усвідомленому дотриманні почергової зміни комунікативних ролей, з поступовим переходом до вербальної комунікативної поведінки.

Тобто, динаміка психокорекційної моделі формування невербальних засобів спілкування у дітей з РСА виглядає, як послідовний перехід від непрямого невербального контакту до цілеспрямованого. Свідченням такого переходу є поява у дитини з РСА здатності до жестової репрезентації, що виступає одним із важливих показників формування комунікативної діяльності в нормі [3,4].

У межах цих двох напрямків психокорекційна модель формування невербальних засобів спілкування у дітей з РСА здійснюється на основі системи емоційних зв'язків, що керують механізмом прив'язаності. Ключову роль в межах означеного підходу виконує дорослий (матір або психолог/педагог). Спираючись на результати нашого констатувального дослідження, які

продемонстрували, **що домінуючою сферою спілкування дітей з РСА молодшого дошкільного віку є близькі/ знайомі дорослі**, в основі психокорекційної моделі формування невербального компоненту комунікативної діяльності дітей з РСА ми обрали взаємодію з близьким дорослим (матір'ю)/ чужим дорослим (психологом). Такий підхід співпадає із онтогенетичною довербальною стадією формування комунікації у дітей першого-другого року життя з нормою розвитку, коли відбувається виділення дорослого в якості об'єкта особливої активності (М.І. Лісіна). Більше того, якщо розглядати феномен спілкування як такий, що формується у контексті емоційної прив'язаності матері і дитини, то говорити про розвиток базового невербального компоненту комунікативної діяльності можна лише в системі побудови взаємодії на основі механізмів, що формують прив'язаність. Налагодження первинної комунікації між матір'ю і дитиною є тією основою, яка дозволяє формувати у дитини з РСА позитивний досвід взаємодії, розширювати її комунікативну мотивацію, формувати здатність регулювати процес спілкування, а також поступово переходити на подальші етапи комунікативного розвитку, розширення сфер спілкування, перенесення цього досвіду на комунікативні ситуації з іншими учасниками спілкування (дорослими та ровесниками) [1]. У рамках описуваної психокорекційної моделі особливий акцент ставиться на поняттях *присутності дорослого і контексту спілкування*. Комунікативний контекст стосується характеристик спільної діяльності, в яку включені учасники спілкування, та особливостей їх взаємодії, і визначається тією умовою, в якій спілкування набуває смислу (Ж.М. Глозман) [2]. Комунікативний *контекст* особливого значення набуває у процесі формування жестової репрезентації [3], яка розвивається із здатності дитини позначати жестом ті об'єкти, що присутні у полі її зору. Комунікативна спрямованість такого позначення передбачає обов'язкову *присутність* дорослого. Початковий етап розвитку жестової репрезентації стосується комунікативних ситуацій, де об'єкт перебуває у контексті ситуації і є її частиною. Здатність дитини позначати об'єкт за його відсутності, поза межами контексту, вважається одним із критеріїв сформованості жестової репрезентації (А. Мергряня) [3]. S.Tortora також наголошує на важливості такого когнітивного компоненту невербального спілкування, як жестова репрезентація, який проявляється у здатності свідомого позначення жестами того, про що дитина хоче повідомити [4]. Для дітей з РСА, що мають труднощі формування жестової репрезентації,

моделювання комунікативних ситуацій із присутністю дорослого є першою чільною умовою появи і розширення вміння цілеспрямовано використовувати невербальні засоби з метою повідомити про щось. Значення усвідомленої *присутності* дорослого також особливо важливе для побудови невербальної взаємодії у системі емоційних зв'язків, що керують механізмом прив'язаності (Hofer, Tortora), а саме для формування довіри і почуття безпеки у дитини, що забезпечує її гнучкість реагування на соціальне оточення, впевненість у собі, здатність бути контрольованим самою собою [4].

Завданням дорослого є вибудувати комунікативне сприятливе середовище, створити безпечний комунікативний простір, який би сприяв поступовому переходу від непрямого невербального контакту до цілеспрямованої невербальної взаємодії в межах емоційно забарвленого контексту спілкування.

Таким контекстом є ігрові ситуації, які спонтанно виникають залежно від того, до чого дитина з РСА проявляє інтерес і в чому найбільше виявляє бажання взаємодіяти з іншим. Важливо при цьому враховувати прояви сенсорних порушень в дитини з РСА і її надмірну сенсорну чутливість, здатність сенсорних каналів вибивати її із взаємодії, порушувати відчуття присутності, включеності у контакт.

Тому використання приємної сенсорної стимуляції в межах комунікативного контексту, акцентування на тих сенсорних сигналах, які б не переважували дитину, а підтримували її включеність, допомагає дорослому регулювати контакт і сприяє здатності утримувати взаємодію дитиною з РСА. Відповідно одним із завдань дорослого є визначити сенсорно значимі ігрові контексти для ефективнішої побудови невербального контакту.

Модель формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з РСА молодшого дошкільного віку передбачає чотири основні етапи, на кожному з яких вирішуються завдання формування невербальних засобів комунікативної діяльності в межах моделювання комунікативних ситуацій невербальної взаємодії з дорослим. Кожен етап ґрунтується на одній із шести характеристик (стадій) раннього утворення здорової прив'язаності у стосунках батьків і дитини (Т.В. Brazelton, В.Т. Cramer) [4]:

1. *Синхронність* (якісна присутність, відчуття рухового, емоційного стану дитини, її потреб, рухатися разом з дитиною);

2. *Симетрія* (віддзеркалення/ імітація невербальних дій дитини);

3. *Послідовність* (послідовне приєднання і розширення комунікативно-рухового потенціалу дитини);

4. *Фіксація* співрозмовниками реакцій один одного у послідовності взаємної активності (формування паттернів невербального контакту, розвиток репертуару взаємодії);

5. *Регуляція ігрової невербальної взаємодії* (взаємний контроль, коли кожен із учасників спілкування може поглибити або послабити контакт);

6. *Автономність* (збільшення усвідомленості прийняття рішення стосовно взаємодії, комунікативна гнучкість, зростання комунікативної спрямованості поведінки).

I етап спрямований на встановлення первинного контакту між дорослим і дитиною з РСА, підготовку й адаптацію, на створення для неї безпечного комунікативного середовища, спостереження і вивчення її невербальних способів контакту, використовуваних нею невербальних ключів. Цей етап ґрунтується на основі *синхронності* – першій стадії безпечної батьківсько-дитячої прив'язаності, виділеної Т.В. Brazelton, В.Т. Cramer, що передбачає якісну невербальну присутність дорослого біля дитини, пристосування в часі до її стану (наприклад, коли дорослий просто є поряд з дитиною, відчуває її, невербально діє паралельно з нею, не змушує до контакту).

II етап спрямований на формування невербального рухового діалогу, який базується на наслідуванні рухів, усвідомлення свого тіла, активізації тілесних відчуттів, покращення тілесної саморегуляції, тілесного контакту. Основні засоби: ігри на тілесну взаємодію, рухова імітація, віддзеркалення, «тюнінг». Основною метою цього етапу є формування позитивного досвіду невербального контакту, налагодження взаємообміну невербальними сигналами в межах діади «мама-дитина». Корекційне втручання на цьому етапі базується на основі наступних двох характеристик батьківсько-дитячої взаємодії – *симетрії* та *послідовності*, що означає стимулювання рухової імітації і логічно-послідовний розвиток невербальних дій дитини у процесі взаємодії з нею.

III етап відбувається розширення невербального діалогу та використовуваних цілеспрямованих невербальних засобів – зорового контакту, проксемічних (дистанції), кінесичних (жестів), акустичних (вокалізацій). Вироблення соціальної уваги, реципрокної двосторонньої взаємодії, розвиток невербального діалогу на основі спільної уваги, формування базових невербальних функцій комунікації (вираження прохання, повідомлення про

вибір, повідомлення про згоду/ незгоду, відгук на звертання партнера), вироблення жестової репрезентації. Невербальна взаємодія на цьому етапі базується на основі четвертої характеристики батьківсько-дитячої взаємодії, що означає проходження стадії закладання взірців та базових схем взаємодії. У цей період дитина з РСА вчиться передбачати етапи взаємодії і розуміти її послідовність. Паттерни контакту, які виникають і розвиваються на цій стадії, дозволяють здійснювати соціальну регуляцію спілкування, що проявляється у здатності цілеспрямовано, адекватним чином ініціювати або завершувати контакт, розпізнавати сигнали ініціювання чи завершення контакту іншим учасником спілкування [4].

IV етап спрямований на розширення комунікативної сфери дитини з РСА, яке відбувається за рахунок входження дитини з РСА у малу групу комунікативної взаємодії з присутністю ровесників. Основна мета – перевести спілкування з невербального на вербальний рівень, сприяти активізації вербальної репрезентації. Психокорекційне втручання ґрунтується на основі двох останніх стадій формування здорової батьківсько-дитячої прив'язаності, виділених Т.В. Brazelton і В.Т. Сramer, а саме – на основі характеристик *гру* та *автономії*, з яких народжується взаємний контроль і здатність регулювати контакт кожним учасником взаємодії в рівній мірі: ініціювати, підтримувати, завершувати його.

Кожен етап психокорекційної моделі формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей з РСА молодшого дошкільного віку базується на визначених S. Tortora чотирьох складових [4]:

1. Спостереження за невербальними сигналами дитини з РСА, які носять комунікативний зміст;

2. Налаштування на дитину, віддзеркалення її невербальних дій, синхронізація невербальних засобів дорослого і дитини з метою комунікації;

3. Побудова невербального діалогу на основі спільної уваги — фокусування на спільному об'єкті інтересу;

4. Розширення комунікативної взаємодії, перехід до стадії вербалізації — заохочувати шукати слова для озвучення своєї потреби.

Запропонована психокорекційна модель формування невербального компоненту комунікативної діяльності дітей з РСА є ефективною базовою основою для подальшого оволодіння вербальними комунікативними засобами, шляхом послідовної цілеспрямованої підтримки невербальної поведінкової активності дітей з РСА. Розширення використовуваних ними невербальних засобів у процесі взаємодії, з огляду на домінування у них невербального рівня контакту, дозволяє формувати більш адаптивні способи функціонування, забезпечує перехід до вербальної стадії розвитку комунікативної діяльності, розширює комунікативні можливості аутичної дитини в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Изд-во «Гардарики», 2003. – 477с.;
2. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208с.;
3. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения/ П. Румянцева (пер.). – СПб: «Речь», 2001. – 253с.;
4. Tortora, Suzi. Dancing dialogues. Kansas. Paul H. Brookes Publishing Co., 2006;
5. Quill, K.A. Do-watsch-listen-say: social and communication intervention for children with autism. London. Paul H. Brookes Publishing Co., 2009.

УДК: 376-056.264-053.4.015.31:81

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Мартиненко І.В.

кандидат психологічних наук, доцент
Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П. Драгоманова

Стаття присвячена проблемі формування і розвитку комунікативних вмінь у дітей дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР). У статті акцентується увага на типових комунікативних труднощах дітей із ПМР, визначаються етапи корекційно-розвивальної роботи, наводяться приклади комунікативних ігор.