

комунікативних навичок і ставлення до себе як до суб'єкта комунікативної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Выгодский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышления и речь. Проблемы психологического развития ребёнка. – М.: Изд-во АН УРСР, 1956. – 350 с.
2. Выгодский Л.С. Проблема умственной отсталости / – М.: Просвещение, 1983. – Т.5. – 180 с.
3. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
4. Гребенюк Т.М. Медико-педагогічка корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору / Т.М. Гребенюк, І.О. Сасіна, Ю.В. Тімакова // Навчальний посібник. – К.: НПУ ім. Драгоманова 2008. – 147 с.
5. Дегтяренко Т.М. Корекційно- реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами / Т.М. Дегтяренко, Л.С. Вавіна //: Навчальний посібник. – Суми : Університетська книга, 2008.
6. Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Як навчати дітей з порушеннями психофізичного розвитку. – Київ: «Ніка-центр», 2003.
7. Лисина М.И., Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – Кишинев, 1987. – 136 с.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М. Педагогика, 1986. – 143 с
9. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми/ [В.В.Ветрова, Д.Б.Годовникова др.]; Под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 207 с.
10. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 152 с.
11. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту / За ред.. В.І.Бондаря, Л.С.Вавіної, В.В.Тарасун. – К.:2008. – с. 284
12. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. - М.: Полиграфсервис, 1997. – 123 с.
13. Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.: ил.

УДК: 159.947.5:3-056.264

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Базима Н.В.

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

В статті розкриті проблеми, що стосуються взаємодії з оточуючими людьми та навколишнім світом дітей з раннім дитячим аутизмом. Висвітлено генезис розвитку мовленнєвої функції у дітей з аутистичними порушеннями.

В статье раскрыты проблемы, касающиеся проявлений взаимодействия с окружающими людьми и окружающим миром детей с ранним детским аутизмом. Освещено генезис развития речевой функции у детей с аутистическими нарушениями.

Problems of interaction with other people and the world of children with autism are presented in the article. Particularities of speech development of children with an autism are presented in the article.

Ключові слова: психічний розвиток, взаємодія, проблеми мовленнєвого розвитку, комунікативна діяльність, аутизм.

Ключевые слова: психическое развитие, взаимодействие, проблемы речевого развития, коммуникативная деятельность, аутизм.

Key words: mental development, interaction, problems of speech development, communicative activities, children, autism.

Про підвищення інтересу науковців (дефектологів, педагогів, психологів, медиків) до аутизму та аутистичних проявів в Україні за останні десятиліття свідчить розширення проблематики досліджень у різних галузях, зокрема: дослідження причин виникнення даних порушень, розроблення методів діагностики та диференціації від інших порушень і методів корекції, вироблення нових підходів до виховання і навчання, написання, апробація та впровадження адаптованих до особливостей дитини з даними порушеннями програм, пошук альтернативи діагнозу «шизофренія» у осіб з аутизмом, що досягли повноліття і т.п.

Зважаючи на визначення аутизму як тяжкого порушення розвитку, що характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних зв'язків із реальністю; проявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних інтересів [2], а саме на порушення соціально-комунікативної функції у осіб з аутизмом, виникає потреба у розробленні прийомів формування даної функції. Нас цікавить, враховуючи специфічні особливості розвитку психічних функцій у дітей з аутистичними порушеннями, формування у них потреби і здатності до комунікації з оточуючими людьми і до використання у процесі взаємодії безпосередньо мовлення. Тобто, ми ставимо за мету формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями за допомогою

властивих їм особливостей: психічних, емоційних, комунікативних, поведінкових і т.п..

Труднощі у спілкуванні полягають у тому, що, як свідчать дослідження науковців (О.Р.Баєнська, В.М.Башина, О.Б.Богдашина, Л.Каннер, К.С.Лебединська, М.М.Ліблінг, Т.І.Морозова, С.С.Морозова, О.С.Нікольська, М.В.Рождественська, Т.В.Скрипник, В.В.Тарасун, М.К.Шеремет, Д.І.Шульженко та ін.), дитина з аутистичними порушеннями наразі не може, ніж не хоче спілкуватися. Для дітей даної категорії характерні специфічні труднощі сприймання інформації і розуміння самої ситуації спілкування. Такі труднощі можуть бути наслідком зниженої потреби у спілкуванні, посиленому прагненні уникати контактів і небажання спілкуватися через те, що оточуючі люди вимагають від дитини більшої активності, ніж та, на яку вона здатна у даний момент в силу особливостей даного порушення [5].

Діти з аутистичними порушеннями, так само, як і діти з нормальним розвитком, відчувають потребу у спілкуванні, але, насамперед, вони відчувають потребу у розумінні зверненого мовлення і суті спілкування. Потреба у розумінні виражається дітьми з аутистичними порушеннями по-різному і не завжди сприйнятна оточуючими людьми. Недовіра до навколишнього світу багато в чому посилюється через те, що ті моделі взаємодії, які постійно нав'язуються дітям даної категорії, мало відповідають їх внутрішнім потребам [3]; а ті способи взаємодії, які їм доступні – не зрозумілі оточуючим.

Одним із важливих завдань корекційної роботи можна визначити прагнення зрозуміти дитину з аутистичними порушеннями у всіх тонкощах її проявів. Адже таке розуміння дає можливість не тільки пояснити деякі особливості дитини (такі, як, наприклад, страхи, фобії, фантазування, аутистимуляції, стереотипії, ехолоалії та слова- і фрази-штампи і т.ін.), а й передбачити можливі негативні реакції на ті чи інші стимули навколишнього середовища, спровокувати потрібні реакції для розвитку відповідних умінь та навичок, індивідуально підібрати дієві ігри та завдання з навчальним, виховним та корекційним наповненням.

Значної уваги при підготовці і проведенні занять з дитиною, що має аутистичні порушення, ми пропонуємо надавати постійному аналізу ситуації у процесі спостереження за дитиною та під час безпосередньої взаємодії з нею. Під аналізом ми розуміємо уважне спостереження за поведінкою дитини, за її реакціями з метою зрозуміти логіку її дій, орієнтуючись на повторювані шаблони поведінки, а також встановити, які індивідуальні поведінкові прояви можуть служити визначенням того, наскільки комфортно чи некомфортно дитина себе почуває (наприклад, поза дитини, рухові стереотипії та аутистимуляції, інтонація голосу і т.ін.). Отримані дані можуть дати важливий матеріал про настрій і стан дитини навіть у тому випадку, коли вона не здатна сама про це повідомити. Знаючи, якому настрою відповідають певні дії дитини, ми можемо, орієнтуючись на них, зробити заняття більш продуктивним і змістовним.

Як показали результати нашого дослідження комунікативної сфери дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку, діти даної категорії зазвичай не здатні до повноцінної комунікації, зокрема, мовленнєвої. Їм складно вступити у взаємодію, привернути до себе увагу, повідомити про свої потреби, емоції чи переживання. Діти з аутистичними порушеннями не завжди обирають адекватні способи взаємодії, переважно орудуючи обмеженим набором освоєних шаблонів поведінки, які інколи виявляються невчасними або невідповідними до ситуації. Нездатність з боку оточуючих зрозуміти, що насправді приховується за тими чи іншими діями дитини з аутистичними порушеннями, може спровокувати виникнення у дитини, яка намагається спілкуватися єдиним доступним для неї способом, а відчуває нерозуміння, – негативізм, агресію, самоагресію і, у деяких випадках, відмову від подальших спроб налагодити контакт навіть з близькими людьми. Тому неприпустимо, якщо відповіддю на спробу дитини вступити в контакт стане нерозуміння.

Беручи до уваги деякі поведінкові та комунікативні особливості дітей з аутистичними порушеннями, ми спробуємо використати їх з метою встановлення контакту, налагодження взаємодії, посилення активності та спрямованості на навколишній світ, організацію і ускладнення способів взаємодії з оточенням та формування мовленнєвої активності.

Відомо, що крім спотворення психічного розвитку, вчені відмічають у дітей з аутистичними порушеннями їх виражену емоційну незрілість. О.Р.Баєнська рекомендує, вступаючи у взаємодію з такою дитиною, адекватно оцінювати її наявний рівень розвитку «емоційного» віку [1]. В роботі з дітьми, що мають аутистичні порушення, необхідно пам'ятати про те, що вони легко перенасичуються навіть приємними враженнями; що вони часто дійсно не можуть почекати обіцяного; що їм не можна пропонувати ситуацію вибору, в якій вони самостійно безпорадні; що їм потрібен час для того, щоб пережити отримане враження або інформацію. Усе перераховане проковує відстрочені реакції на ті чи інші подразники та прагнення стереотипізувати взаємодію з навколишнім світом. Розуміння перерахованих особливостей дасть змогу «приспосуватися» до дитини і допомогти їй уникнути неприємних відчуттів.

Діти з аутистичними порушеннями, як відмічають науковці (О.Р.Баєнська, В.М.Башина, О.С.Нікольська, К.О.Островська, М.В.Рождественська, М.К.Шеремет, Д.І.Шульженко та ін.), дуже чутливі до інтонації, з якою до них звертаються; вони надзвичайно чутливі до емоційного стану близьких людей – особливо легко їм передається їх тривога, невпевненість, вони страждають від дискомфорту, який відчувають, – але через незрілість емоційної сфери часто можуть виражати свої почуття не співпереживанням, а погіршенням власного стану, посиленням страхів, агресивною поведінкою. Важливо навчити дитину не лише контролювати свої емоційні прояви, але й уміти «зчитувати», розуміти емоційні прояви оточуючих людей – спочатку близьких, а потім – усіх, з ким доводиться спілкуватися. Це можна зробити, коментуючи емоційні стани дитини, людей, з якими вона взаємодіє, персонажів мультфільмів, фільмів, казок та оповідань. Бажано називати емоцію та її прояв і пояснювати, коли і чому вона може виникати.

У деяких випадках запропоновані на занятті завдання можуть викликати афективну реакцію у дитини з аутистичними порушеннями. У такому разі важливо, щоб дана реакція була не дуже сильною, оскільки негативні враження від заняття можуть викликати відмову продовжувати взаємодію. Перенасичення позитивними враженнями, як відомо, також у деяких випадках можуть призводити до негативних наслідків. Крім того, краще, щоб завдання, які можуть спровокувати негативні емоції, припадали на першу частину заняття, а в другій половині можна зайнятися діяльністю, яка заспокоїть дитину, щоб її настрій і стан після заняття мали позитивне забарвлення. І.Б.Карвасарська зазначає [3], що у випадку, коли

дитина перебуває у стані афекту, краще ненабагато збільшити тривалість заняття і дозволити дитині зайнятися тим, що викликає у неї задоволення, щоб завершення заняття відбулося на позитивній ноті.

Крім того, відомо, що для кращого запам'ятовування нового матеріалу, особливо дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, рекомендується підкріплення процесу засвоєння позитивними емоціями. Тому ми передбачаємо, що навчання дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку буде більш успішним, якщо діти будуть переживати позитивні емоції. До того ж, емоційне піднесення часто супроводжується мовленнєвими проявами, бажанням виразити свої переживання. На нашу думку, позитивне емоційне забарвлення занять може підвищити мовленнєву активність дітей даної категорії.

Дитині з аутистичними порушеннями в силу особливостей свого розвитку не вистачає базової довіри до навколишнього середовища, до оточуючих людей. Часто негативно емоційно забарвлений особистий досвід взаємодії з середовищем ще більше підриває можливості дитини і віру в себе. Тому особливо важливим, на нашу думку, є формування особистого позитивного досвіду спілкування.

Крім того, дослідження у сфері мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями свідчать про те, що навіть мучливі діти у стані афекту здатні користуватися мовленням, до того ж, відмічаються випадки, коли таке мовлення у стані афекту є повноцінним і розгорнутим (О.Р.Баєнська, М.М.Ліблінг, С.С.Морозова, О.С.Нікольська). Ми можемо зробити висновок, що позитивні емоції можуть стати рушійною силою у виникненні бажання вербалізувати свої почуття. Знаючи, які ситуації викликають позитивні емоції у дітей з аутистичними порушеннями (у кожній окремій дитині це будуть різні ситуації), педагоги, психологи та батьки можуть використовувати їх задля створення благодатного середовища для формування мовленнєвої активності.

О.Р.Баєнська зазначає [1], що взаємодія з дитиною на фоні підвищення її тону може значно полегшити появу ехололій. Швидше підхоплюються «афективно заряджені» слова, окремі вигуки, емоційно вимовлені дорослим. Ми рекомендуємо при взаємодії з дітьми намагатися «озвучити» діяльність короткими словами, звуконаслідуваннями та вигуками з метою демонстрації дитині того, як можна вербально виразити свої почуття. Наприклад, при видуванні мильних бульбашок – репліки «буль-буль-буль», «ще», «хлоп», «лети», «лови-лови», «ой»; при грі з водою – «кап-кап», «буль-буль», «плюх»; при розгойдуванні дитини на гойдалці – «кач-кач» «раз-два», при катанні на конячці-гойдалці – «но-о», «іго-го», «скачи», зображення цокання копит і т. д. Відтворені дитиною слова або їх уривки необхідно посилювати своїм повторенням, у подальшому додаючи ще потроху нові слова («но-о, конячка», «скачи швидше» і т.п.).

Також в стані емоційного підйому дитини слід вимовляти за неї репліки, які підходять до ситуації за змістом, навіть якщо вона мовчить. Наприклад, коли їй дуже чогось хочеться і зрозуміло чого саме, коли вона тягне ручку в певному напрямку, потрібно сказати за неї: «дай мені», «я хочу», «відкрий» і т.п., якщо вона біжить до мами з якимось предметом або іграшкою в руках – «мамо, дивись», якщо зібрався стрибнути або підбігти – «лови мене» і т.п. Такі репліки, якщо їх систематично повторювати у схожих ситуаціях, можуть закріпитися у свідомості дитини і у певний час, можливо, будуть використані нею у власному мовленні.

Таким чином, прийомом корекційного підходу до формування мовленнєвої активності можна визначити **акцентування уваги на емоціях і використання позитивного емоційного настрою для вивчення нового матеріалу і підвищення мовленнєвої активності.**

Такі патологічні умови розвитку дитини з аутистичними порушеннями, як слабкість тону і сенсорно-м'язова гіперчутливість, зумовлюють створення індивідуальних способів аутостимуляції для кожної дитини, що підвищуватимуть її психічний тонус і зменшуватимуть постійно виникаючий дискомфорт, хронічний стан тривоги і страху та фобії (О.Р.Баєнська, В.М.Башина, К.С.Лебединська, М.М.Ліблінг, Т.І.Морозова, С.С.Морозова, О.С.Нікольська, К.О.Островська, Д.І.Шульженко та ін). Дитина знову і знову прагне повторити аутостимуляції, обмежуючи тим самим можливість формування механізмів реальної адаптації до постійних змін у навколишньому світі і, перш за все, успішної комунікації з близькими людьми.

Особлива захопленість дитини з аутистичними порушеннями сенсорними переживаннями може перешкоджати взаємодії з навколишнім світом і блокувати важливий механізм емоційного обміну інформацією з оточуючими людьми, обмежуючи появу на основі емоційного спілкування мовленнєвої активності і бажання спілкуватися за допомогою мовлення.

Способи аутостимуляції дітей, що мають аутистичні порушення, можуть бути досить різноманітні і рівень підключення до них теж може бути різним. Вибираючи, якщо є така можливість, до якої форми аутостимуляції краще приєднатися, треба пам'ятати про те, що є такі її прояви, підключення до яких буде непродуктивним. До них відносяться самі грубі її форми, які проявляються у вигляді потягів, зав'язаних на переживанні сильних тілесних відчуттів (зокрема, різні оральні маніпуляції на зразок смоктання язика, щік, скрип зубами і т.п.), пошук особливих тактильних подразнень (причинення собі болю шляхом натискування і надавлювання на різні частини тіла, фіксація якихось відчуттів в області ступні, онанізм); перебирання фактури предметів, розшаровування мотузочки, розривання паперу на маленькі клаптики і т.п.) [8].

Досить продуктивним видається підключення до аутостимуляції, коли дитина споглядає рух або ритмічно організовані конструкції; заморожено дивиться у вікно або слухає ритмічні вірші, пісні, а потім і починає їх відтворювати. У таких випадках дане підключення може носити характер занурення слідом за дитиною в потік чаруючих її вражень і надання допомоги, яка їй в даний момент необхідна – простягнути деталь конструктора, вкласти шматочок пазла, відзначити рух, який відбувається за вікном, озвучити, як проїхала машина і т.п. Якщо дитина ритмічно стукає іграшкою чи предметом; крутить коліщатко від машини, нескінченно вимагає завести дзиґу або її неможливо відвернути від гойдалок – з цим теж можна продуктивно працювати, якщо задану ритмічну форму супроводжувати озвучуванням і внесенням до неї емоційного змісту. Це дуже обережна і некваплива робота: занадто багато слів відразу, занадто невелика дистанція спілкування, або гучний голос чи різкий рух можуть порушити виникаючі моменти спільної з дитиною діяльності і призвести до втрати її уваги.

Спільної діяльності та високого рівня взаємодії можна досягти, якщо, прослідкувавши умови, за яких виникає аутостимуляція, і, використовуючи їх або штучно створюючи такі умови, під час аутостимуляції повторювати за дитиною її рухи, вимовляючи слова або фрази (залежно від рівня володіння дитиною з аутистичними порушеннями мовленням), що відповідають ситуації.

Виходячи з вищесказаного, ми можемо виділити прийом корекційної роботи з дітьми, що мають аутистичні порушення, – **використання аутостимуляцій як невід'ємної частини поведінки дитини з метою наповнення її новим сенсом, який, завдяки емоційному змісту, стане основою для формування мовленнєвої активності.**

Пробудити мотивацію до спілкування у дитини з аутистичними порушеннями, особливо мутичної, можна, як ми передбачаємо, даючи їй можливість хоча б іноді будувати спілкування на доступному їй рівні і доступною їй «мовою». Тоді дитина розуміє, що і дорослий може зрозуміти її, що дорослий готовий йти на зустрічну взаємодію, використовуючи ті форми, які доступні (властиві) дитині.

Якщо дитина з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку не користується мовленням, бажано прослідкувати, які вокалізації, звукокомплекси та звуконаслідування вона використовує. Адже часто навіть мутична дитина не мовчить весь час, а може видавати якісь звуки, грати ними, тобто використовувати їх як засіб аутостимуляції. Для кожної дитини набір таких «улюблених» звуків індивідуальний і досить обмежений: це можуть бути звуки, що нагадують лепетне мовлення, чи стереотипне повторення одного і того ж звуку, чи більш складне інтонування, схоже на пташиний щибет, завивання або мугикання.

М.К.Шеремет вбачає вирішальну умову виникнення мовлення дитини у наявності потреби у новому, тобто мовленнєвому, способі спілкування і в оволодінні засобами, необхідних для цього. Але для оволодіння вербалізацією недостатньо просто надати дитині слова в якості зразків для наслідування, а необхідно сформувати у неї потребу у використанні слів, потребу у цілеспрямованій комунікації. Кінестетичні подразники, що виникають у дитини під час повторення нею слів за дорослим, мають велике значення для формування здатності усвідомлено використовувати слова у власному мовленні. Тому ехологічне повторення дитиною слів, які вимовляє дорослий, є звичайним і необхідним явищем на другому році життя дитини, яка розвивається нормально. Адже у процесі ехологічного повторення відповідних звучань підключається кінестетичний елемент і створюється зв'язок між слуховою, зоровою і мовленнєворуховою зонами [6]. У роботі з дітьми дошкільного віку, що мають аутистичні порушення, можна і бажано використовувати ехологічне повторення слів, але важливо, щоб даний процес не зводився до своєрідної ауто стимуляції, а поступово набував комунікативного наповнення.

Цілком природним способом посилення мовленнєвої активності, що використовується при нормальному розвитку і процесі спілкування матері з немовлям [4] є повторення дорослим за дитиною звуків, які вона вимовляє, що провокує привернення уваги малюка до цього процесу, унаслідок чого він починає їх вимовляти частіше. Ми пропонуємо даний спосіб використовувати як прийом підвищення мовленнєвої активності у дітей 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.

Наступний крок у формування мовленнєвої активності ми вбачаємо у внесенні звуків, які вимовляє дитина, у смисловий контекст того, що відбувається в даний момент. Для цього, коли дитина з аутистичними порушеннями вимовляє свій стереотипний звук або склад, дорослий повинен доповнити його, запропонувавши слово, що відповідає наявній ситуації. Наприклад, якщо дитина промовляє склад «ма», можна сказати «мама тут», роблячи акцент на склад «ма» і вказуючи на маму або показати машину (іграшкову, на малюнку, за вікном), назвавши її «машина», акцентуючи склад «ма»; якщо дитина промовляє склад «бі», можна сказати «біжу» і продемонструвати названу дію або озвучити, як сигналізує машина «бі-бі-і». Пов'язувати звуки, звукокомплекси і звуконаслідування, які вживає дитина, з життям і навколишнім світом ми пропонуємо, орієнтуючись на індивідуальні особливості та інтереси кожної дитини. Тобто, якщо дитина цікавиться машинами, то краще звуком «ж-ж-ж» озвучити машину, а якщо любить розглядати ілюстрації в книжках – краще їй продемонструвати зображення жука, сказавши, що він жужжить «ж-ж-ж».

Якщо дитина не реагує активно на смислове підкріплення використання нею звуків – не варто припиняти роботу. Адже дослідження багатьох науковців свідчать (О.В.Аршатський, О.С.Аршатська, О.Р.Баєнська, В.М.Башина, К.С.Лебединська, С.С.Морозова, С.А.Морозов, Т.І.Морозова, О.С.Нікольська, К.О.Островська, Г.М.Хворова, Д.І.Шульженко), що відсутність реакції не означає ігнорування; дитина може запам'ятати і зрозуміти те, що їй намагаються донести, але не уміти проявити це розуміння, не знати, як використати отримані знання практично. Практика фахівців і досвід батьків підтверджує [8], що навіть при можливому відчутті марності такої роботи, регулярність і систематичність її призводить до реально відчутних результатів – дитина частіше починає «озвучувати» осмислені разом з дорослим ситуації, звуки і склади можуть стати більш складними, з них поступово виростає слово, яке є проявом бажання спілкуватися, налагоджувати контакт з оточуючими людьми (тобто, підвищується мовленнєва активність).

Підбиваючи підсумок, ми можемо виділити наступний прийом корекційного підходу до формування мовленнєвої активності – **стимуляцію мовленнєвої активності через використання наявних вокалізацій дитини.**

Безумовно, корекційні заняття з дітьми, які мають аутистичні порушення, будуть суттєво відрізнятися від занять з дітьми інших категорій. Не можна взаємодію з дітьми аутистичними порушеннями зводити до звичайних традиційних стандартних ситуацій навчання. Крім того, заняття з кожною окремою дитиною матиме свої особливості, що зумовлено індивідуальними проявами аутистичних порушень у даної дитини. Варто пам'ятати про те, що відмова дитини від мовлення як комунікативного засобу, є не причиною, а наслідком аутистичного розвитку. Тому надмірно наполегливі, з точки зору дитини, спроби викликати мовлення, можуть призвести до протилежного результату, стійкого негативне відношення до мовлення може зберегтися на багато років. Робота з формування мовленнєвої активності і розвитку мовлення як форми

комунікації з оточуючими людьми має бути цілеспрямованою, систематичною, включати доступні дитині форми роботи з поступовим ускладненням завдань та орієнтуватися на індивідуальні особливості кожної дитини з аутистичними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. // Альманах ИКП, 2001.- № 4.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник/За редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.
3. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. – М.: Теревинф, 2003. – 70 с.
4. Логопедія. Підручник. [За редакцією М.К.Шеремет]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376с.:іл.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – (Особый ребенок). – 336 с.
6. Шеремет М.К. Нейрофізіологічні особливості розвитку мовлення дітей раннього віку // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, Серія 19. корекційна педагогіка та психологія. Зб.наукових праць. Матеріали Міжнародної наукової конференції „Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні” – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. - № 11. С.8-13.
7. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К., 2009. – 385 с.
8. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004. - 136 с.

УДК: 376.36:81'23

РОЗРОБКА ПРИНЦИПІВ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ВАДАМИ ЗОРУ В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ І.С.МОРГУЛІСА

Барко В.В.

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

Стаття присвячена розкриттю внеску видатного українського тифлопедагога І.С. Моргуліса у розробку наукових принципів здійснення корекційно-виховного процесу в молодших класах шкіл для сліпих та дітей з вадами зору.

Стаття посвящена раскрытию вклада видного украинского тифлопедагога И.С. Моргулиса в разработку научных принципов осуществления коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школ для слепых и детей с дефектами зрения.

The article is devoted to observing of contribution of outstanding Ukrainian educationist I.S. Morgulis in the development of scientific principles of correctional process in primary classes of schools for blind children.

Ключові слова: корекційно-виховна робота; принципи навчання і виховання, компенсація, сліпі і слабкозорі діти.

Ключевые слова: коррекционно-воспитательная работа, принципы обучения и воспитания, компенсация, слепые и слабовидящие дети.

Key words: correctional educational process, principles of education and upbringing, compensation, blind children.

Видатний український дефектолог Ілля Семенович Моргуліс (1928-2011) у своїх наукових дослідженнях приділяв значну увагу розробці власного концептуального апарату тифлопедагогічної науки. При розробці принципів корекційно-виховного процесу найважливіше значення вчений надавав критеріям відбору положень спеціальної дидактики з метою віднесення їх до принципів навчання. Такі положення, на думку І.С. Моргуліса, повинні охоплювати своїм спрямованим, регулюючим впливом найважливіші елементи навчання - його зміст, методи, організаційні форми [3, 4].

До принципів дослідник відносив ті положення дидактики, які мають високу міру узагальненості і пов'язані з сутнісними сторонами навчального процесу. У розроблених педагогічною наукою принципах навчання такий підхід успішно реалізований. Постановка питання про співвідношення і зв'язок принципів в контексті проблеми корекційно-виховного процесу в школі сліпих має значення в тому сенсі, що дозволяє розглядати цей процес у взаємозв'язку і взаємообумовленості загальних і спеціальних завдань навчання. У зв'язку з цим корекційно-виховний процес в школі сліпих І.С. Моргуліс розглядає як підсистему загальної системи навчання учнів, а його принципи - як підсистему загальнодидактичних і загальнодефектологічних принципів навчання [5].

Специфічний характер навчання сліпих дітей обумовлений і визначається особливостями психічного і фізичного розвитку сліпих учнів, їх актуальними можливостями засвоєння навчального матеріалу. Це дало вченому підстави розглядати цілі спеціального навчання в нерозривному зв'язку і в єдності з перетворенням пізнавальної діяльності і розвитком особистості аномальної дитини. Для цього необхідно вирішити завдання по-перше, здійснити всебічний аналіз пізнавальної діяльності сліпих дітей з метою з'ясування характеру і міри впливу глибоких порушень зору на їх психічний розвиток і, по-друге, врахувати основні закономірності формування компенсаторних процесів з метою оптимального віднесення до них використовуваних педагогічних засобів. Вирішення специфічних для тифлопедагогіки завдань можливо на