

## КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК: 376-056.3:373.2

Базима Н.В.

### КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З РАС

В Україні проблема комунікації та підвищення комунікативної активності дуже актуальна і активно досліджується. В статті розкрито механізми психологічних особливостей аутистичного спектру у дітей. Безпосередньо розглядаються питання розвитку комунікативної діяльності дітей з аутизмом. Проаналізовано результати дослідження особливостей мовлення дітей з аутизмом. Представлено аналіз досліджень мовленнєвого розвитку дітей зазначеної категорії. Доведено, що всі діти з аутизмом мають особливості розвитку мовленнєвої діяльності різної інтенсивності. Особливості психічного та мовленнєвого розвитку дітей даної категорії рекомендується враховувати у навчально-виховному і корекційному процесах. Стаття присвячена проблемі організації ефективної та доступної допомоги дітям з аутизмом.

*Ключові слова:* аутизм, аутистичні порушення, діти з аутизмом, мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва активність, корекційна робота, корекційна педагогіка, спеціальна психологія, дефектологія, логопедія.

Актуальність проблема комунікації та підвищення комунікативної активності у дітей з розладами спектру аутизму (РАС) в Україні підтверджується багаточисельними дослідженнями та публікаціями таких науковців та практиків, як Н. В. Базима, А. Л. Душка, М. А. Єрошова, Н. С. Івашура, Х. В. Качмарик, С. Ю. Конопляста, Я. М. Крет, В. І. Кротенко, З. П. Ленів, О. В. Літвінова, Н. В. Липка, І. П. Логвінова (І. П. Шептун), С. Д. Максименко, І. А. Марцинковський, О. І. Мякушко, А. Г. Обухівська, К. О. Островська, А. В. Орлянська, М. І. Породько, Ю. О. Почкун, Л. К. Рибченко, М. В. Рождественська, О. І. Романчук, Х. Я. Сайко, Т. В. Сак, М. М. Свідерська, Г. Є. Сивик, В. М. Синьов, Т. В. Скрипник, Ю. О. Стратович, В. В. Тарасун, Ю. В. Товкес, О. І. Утьосова, М. В. Федоренко (М. В. Касьян), Г. М. Хворова, А. П. Чуприков, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко, О. Є. Шульженко та ін.

Підвищення рівня комунікативної активності (та безпосередньо розвитку мовлення) у дітей аутистичними порушеннями має відбуватися за умов спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної та систематичної корекційно-розвивальної роботи [1-9]. Дана робота має відбуватися не лише в умовах навчального закладу, але й, обов'язково, у сімейному колі.

Розвиток мовлення дітей відбувається активніше та ефективніше у процесі доступної їм емоційно значущої діяльності разом з дорослим. Розвиток мовлення дітей з аутизмом відбувається краще, коли дотримуються **умови корекційного підходу до формування комунікативної та мовленнєвої активності**, а саме:

- об'єктивна оцінка динаміки розвитку мовлення при спостереженні за дитиною та безпосередній взаємодії з нею;
- побудова роботи на основі врахування інформації, отриманої під час спостереження за дитиною;
- створення адекватно організованого середовища та умов для проведення корекційного впливу (структурування режиму, часу, простору);
- підбір кількості завдань та їх зміна, що передуватиме перенасиченню враженнями;
- поетапне пред'явлення завдань з обов'язковим врахуванням ситуацій успіху;
- використанням стимулювання як методу формування мотивації до взаємодії та безпосередньо мовленнєвої активності;
- врахування емоційного стану дитини з метою формування мотивації до засвоєння нового мовленнєвого матеріалу і підвищення мовленнєвої активності;
- використання аутоstimуляцій як невід'ємної частини поведінки дитини з аутизмом з метою наповнення її новим сенсом, який стане основою для формування мовленнєвої активності;
- стимуляція мовленнєвої активності з урахуванням особливостей комунікативно-мовленнєвої діяльності дитини з аутизмом;

- фіксування усіх проявів дитини (ведення щоденників спостережень та щоденників досягнень);

- взаємозв'язок у роботі спеціалістів та батьків дітей з аутизмом.

Розкриємо більш детально виділені умови.

**1. Об'єктивна оцінка динаміки розвитку мовлення при спостереженні за дитиною та безпосередній взаємодії з нею.** Значної уваги при підготовці і проведенні занять потребує аналіз ситуації та уважне спостереження за поведінкою та реакціями дитини під час самостійної діяльності та при взаємодії з людьми 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 почувається у тій чи іншій ситуації (наприклад, поза дитини, рухові стереотипи та аутостимуляції, 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, проявами якого стану і настрою є відповідні дії дитини, ми можемо, орієнтуючись на них, зробити заняття більш продуктивним і змістовним. Наприклад, знаючи, що, стомлюючись, дитина починає часто моргати і мружитись, ми можемо, помітивши дані прояви, припинити заняття або змінити завдання.

Також велике значення для успішності корекційної роботи має правильна оцінка динаміки розвитку дитини, адже часто нові способи реагування на ту чи іншу ситуацію, нові особливості поведінки важко оцінити однозначно. Результати корекційної роботи не завжди проявляються одразу. Часом дитина не здатна виконати завдання, часом – вона не розуміє інструкцію, часом – не вбачає сенсу виконувати прохання дорослих, часом – просто відволікається. Тому надзвичайно важливо помічати будь-які, навіть найменші зміни у поведінці та проявах дитини та, знаючи її індивідуальні особливості, намагатися зрозуміти: що саме демонструє нам дитина даною поведінкою. Будь-які позитивні зміни повинні неодноразово закріплюватись, адже очікувана нами реакція може бути разовою, випадковою. Важливо досягати доведення закріплюваних навичок до автоматизму. Ми наголошуємо на важливості постійного аналізу поведінкових та мовленнєвих проявів дитини у процесі спостереження за нею та безпосередньої взаємодії.

**2. Побудова роботи на основі врахування інформації, отриманої під час спостереження за дитиною.** Безумовно, надання корекційної допомоги неможливе без точного визначення доступного дитині з аутизмом рівня взаємодії з оточенням, адже його перевищення може викликати у неї відхід від можливого контакту, появу небажаних реакцій протесту на кшталт негативізму, агресії або самоагресії і, що найнебажаніше – фіксацію негативного досвіду спілкування. Діти з аутизмом схильні до сприймання інформації про навколишнє середовище блоками, міцно пов'язуючи якусь ситуацію чи подію з відчуттям або емоцією, що у подальшому, при виникненні подібної ситуації, асоціативно може викликати і всю гамму почуттів та емоцій, яку пережила дитина, вперше зіткнувшись з нею.

Спостереження за поведінкою дитини можуть дати інформацію як про можливості дитини спонтанно взаємодіяти з навколишнім середовищем і оточуючими людьми у повсякденному житті, так і у спеціально створюваних ситуаціях взаємодії. Соціальні відносини складні для людей з аутистичними порушеннями, а тим більше – для дошкільників, у силу того, що вони мало здатні до моделювання поведінки у залежності від ситуації. Навіть виробивши певний поведінковий набір, дитина з аутизмом не завжди здатна робити вибір між більш ефективним і менш ефективним способом досягнення мети. Зменшення поведінкових стереотипів можливе лише при допомозі, і це пов'язано з певними емоційними переживаннями. Дитині з аутизмом важко перебувати у стані змін, що можуть спричинити появу афективних коливань. Постійне мінливе середовище може представлятися травматичним, але, у той же час, і ресурсним для збільшення своєї соціальної ефективності. Виявлені у ході спостереження дані дають можливість зробити висновок про можливості взаємодії з оточуючими людьми та рівень витривалості у контакті з навколишнім середовищем.

Не викликає сумнівів необхідність встановлення найбільш адекватного рівня контактів з навколишнім світом і людьми на даний момент за відповідними параметрами: найбільш прийнятна дистанція спілкування, дослідження і обстеження навколишніх предметів, тривалість зосередження уваги на цікавих предметах, улюблені заняття, коли дитина залишається насамоті, використання

іграшок, способи заспокоєння при збудженні, ставлення до включення дорослих в заняття, наявність стереотипів та їх якість, використання мовлення, його характер і мета.

Параметри побудови контактів з навколишнім світом і людьми на момент взаємодії з дитиною, яка має аутистичні порушення:

- найбільш прийнятна дистанція спілкування (наскільки близько дитина сама наближається до дорослого і наскільки близько його підпускає; як ставиться до тактильного контакту; чи дивиться в обличчя і як довго; чи дозволяє обійняти себе чи взяти себе на руки та як при цьому поводить себе (напружено, пригортається, виривається, б'ється і т.п.); як поводить себе з близькими та з незнайомими людьми; наскільки може відпустити від себе маму або особу, з якою відчуває найближчий зв'язок і т.п.);
- дослідження і обстеження навколишніх предметів (розглядає, обнюхує, бере до рота, неухважно бере в руку, не дивлячись, і нехайно кидає; дивиться здалеку, боковим зором і т.д.);
- тривалість зосередження уваги на цікавих предметах (іграшці, книзі, малюнку, фотографіях, пазлах, мильних бульбашках, свічці або ліхтарю і т.д.);
- улюблені заняття, коли дитина залишається на самоті (сидіти на місці, ходити по кімнаті, дивитися у вікно, щось крутити, перебирати, розкладати, гортати книгу, складати пірамідку, будувати башту і т.ін.);
- використання іграшок (звертає увагу лише на якісь деталі (крутить колеса машини, кидає кришечку від коробочки, трясє мотузку і т.п.), маніпулює іграшкою для вилучення будь-якого сенсорного ефекту (стукає, гризе, кидає і т.п.), програє елементи сюжету (кладає ведмедика в ліжку, годує ляльку, навантажує машину, будує з кубиків будинок і т.п.) і т.д.);
- способи заспокоєння при збудженні (взяти на руки, приголубити, відвернути увагу (ласощами, звичним заняттям, обіцянками, мотивацією і т.п.));
- ставлення до включення дорослих в заняття (відходить, протестує, приймає, взаємодіє, повторює якісь елементи гри дорослого або слова чи фрази і т.п.);
- наявність стереотипів побутових навичок, їх розгорнутість, рівень прив'язаності до тих чи інших ситуацій (поведінка в ситуаціях дискомфорту, страху (завмирає, виникають панічні реакції, агресія, самоагресія, звертається до близьких, скаржиться, посилюються стереотипії, прагне повторити або обговорити травмуючі ситуації і т.п.); поведінка при задоволенні та радості (збуджується, посилюються рухові стереотипії, прагне поділитися своїм приємним переживанням з близькими і т.п.); реакції на заборону: ігнорує, лякається, спеціально повторює заборонені дії, виникає агресія, крик і т.п.);
- використання мовлення, його характер і мета (коментує свої дії, звертається до себе чи до оточуючих, використовує мовлення у якості аутостимуляції, стереотипність мовлення, шаблонність мовлення, наявність ехололій, присутність звукокомплексів, звуконаслідувань та вокалізацій, мутизм і т.п.).

**3. Створення адекватно організованого середовища та умов 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.

Крім того, 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 «заціклювання» та обмеження можливості отримання нового досвіду.

Найбільш доступна для деяких дітей з аутистичними порушеннями стереотипна форма поведінки може бути у певній мірі використана з корекційною або навчальною метою. 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. Маються 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, пояснення закономірностей і взаємозв'язків. Навіть якщо дитина з аутизмом 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. Добре себе зарекомендували візуальні розклади для тижня, місяця. Вони створюються індивідуально для кожної дитини і дають можливість не лише допомогти дитині краще орієнтуватися у часі та послідовності того, чим вона займається, але й знизити тривожність перед невідомим та попередити заздалегідь про майбутні зміни, щоб дитина мала можливість підготуватися до них.

Оформлення приміщення повинно полегшувати орієнтування і давати дитині однозначну інформацію про функції кожної зони. Дитина повинна чітко знати, що їдять на кухні чи у їдальні, сплять у спальні, а граються в куточку з іграшками. Ігрова і робоча зони повинні бути чітко відділені одна від одної.

У дитини повинно бути спеціально обладнане місце для занять (чи навчання, якщо мова йде про шкільний вік). Бажано, якщо це буде окрема кімната або хоча б стіл. Важливо, щоб за даним столом відбувалися лише навчально-розвивальні та корекційні процеси. Недопустимо, щоб за даним столом їли чи використовували його в інших цілях. Якщо дитина матиме місце, де вона постійно займається (особливо, якщо це відбувається у один і той самий час, тобто, дитина має певний графік, розпорядок дня, розклад занять та інших активностей), то перебування у цьому місці буде для неї сигналом того, що зараз буде відбуватися. Тобто, знаючи, чого очікувати, тривожність дитини буде знижуватись.

У випадку, якщо немає можливості створити окремі зони для відпочинку, навчання, малювання і т.п., рекомендуємо користуватися скатертинами різних кольорів (наприклад: біла – для занять, зелена – для їжі, блакитна – для малювання, жовта – для ліплення і т.д.). Крім того, необхідно проговорювати, що саме очікує дитину. Таким чином колір стане орієнтиром для дитини. 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.

#### **4. Підбір кількості завдань та їх зміна, що передуватиме перенасиченню враженнями.**

Особливості аутистичного розвитку спричиняють непередбачуваність у проявах дитини (психічних, поведінкових, комунікативних, емоційних, соціальних). Часто, здавалось би, спрощені вправи і завдання, які не викликають утруднень у дітей з нормальним розвитком, можуть бути надзвичайно складними для дітей з аутизмом. Важливо знаходити задоволення в невеликих кроках уперед і радіти досягненню маленьких цілей, а не сподіватися і боротися за часто недосяжні і абсолютно недоречні ідеали.

Швидка перенасичуваність новими враженнями, з одного боку, і схильність до захисного відтворення стійких поведінкових стереотипів, з іншого, призводять до скорочення проміжку часу для засвоєння нової інформації. Ефективність занять буде значно вищою, якщо організувати навчально-корекційний процес таким чином, щоб, переситившись одним видом діяльності, дитина могла тут же змінити діяльність, а не зануритись у звичну для неї стереотипну дію. Використання різних видів



завдань на одному занятті дозволить ураховувати індивідуальні інтереси дитини, підтримувати мотивацію, постійно створювати різноманіття емоційних переживань та проблемних ситуацій та ін. Це сприятиме навчанню дітей з аутизмом переносити раніше набуті знання, уміння та навички на нові ситуації, що є показником розвитку не лише мовленнєвої а і мисленнєвої функції.

Знаючи, що дитині подобається робити та в чому вона успішна, можна використовувати дані види діяльності, чередуючи їх з більш складними, менш цікавими та такими, що вимагають більшого напруження. Така послідовність зміни завдань має на меті і зменшення перенапруження та втомлюваності дитини, і, в той же час, можливість їй перепочити, розважитись, переключитися.

Зазвичай заняття рекомендується розпочинати та закінчувати тими видами діяльності, які подобаються дитині. Таким чином, орієнтуючись на дані з психології про те, що людина запам'ятовує переважно перші та останні емоції, ми даємо можливість дитині з аутизмом запам'ятати, що заняття було цікаве та емоційне. І наступного разу вона з більшою вірогідністю захоче займатися.

Враховуючи схильність дітей з аутистичними порушеннями до рутинності, підготовані для занять завдання бажано завжди розміщувати у одній і тій самій послідовності. Найчастіше це робиться зліва направо: зліва завжди знаходяться невиконані завдання, а справа – виконані. Кількість виконуваних завдань рекомендується підбирати таким чином, щоб їх можна було виконати за один етап. Таким чином, за кількістю невиконаних завдань дитина може зрозуміти, скільки ще залишилось зробити. Коли усі завдання знаходяться справа – заняття завершується. За візуальним розпорядком дня дитина може визначити, що робитиме далі. Такий підхід можна використовувати для будь-якого виду діяльності. Тобто, мова йде про використання у процесі навчально-корекційної діяльності такої кількості завдань, зміна яких передуватиме перенасиченню враженнями.

#### **5. Поетапне пред'явлення завдань з обов'язковим врахуванням ситуацій успіху.**

Пропонуючи дитині завдання, яке може виявитися занадто складним, рекомендується поділити його на етапи або складові частини, кожній з яких дитину можна навчати окремо. Таким чином, одне складне для дитини завдання ми розділяємо на декілька простіших. І вона спочатку може опанувати невеликими одиницями, а поступово з'єднати їх разом у більш складну систему. Суть у тому, щоб почати з тих елементів, з якими вона впорається успішно, щоб була можливість певним чином захопити дитину. Якщо завдання виконане не повністю, попри старання дитини, можна, розбиваючи завдання на елементи чи етапи, хвалити дитину за правильне виконання конкретного елементу (етапу). Це, з одного боку, буде фундаментом для створення ситуації успіху і позитивної емоційної атмосфери, а з іншого – стане поштовхом для створення додаткової мотивації до виконання усіх елементів (етапів) запропонованого завдання. Усвідомлення дитиною свого успіху допоможе уникнути можливих супутніх порушень мовлення психологічних проблем – сором'язливості, скутості, небажання говорити, логофобії (боязні мовлення).

За концепцією створення ситуацій успіху головним сенсом діяльності педагога (у нашому випадку – батьків) є створення для кожної дитини ситуації успіху. Дітям важливо бачити, розуміти і усвідомлювати свої результати. Кожен крок уперед, кожне правильно виконане завдання, кожна вдала спроба повинні позитивно підкріплюватись і заохочуватись. На початкових етапах роботи заохочення можуть бути досить помітними і конкретними на кшталт улюблених ласощів або поцілунку, але у подальшій роботі бажано, щоб заохочення ставали більш непомітними, наприклад, виражалися за допомогою погляду чи іншого мінімального схвалення поведінки дитини. При вербальному заохоченні дитини вимовляти похвалу необхідно чітко, виразно і голосно. Це можуть бути слова «Добре», «Чудово», «Правильно», «Молодець» і т.п. Майже все, чого хоче і може отримати дитина – будь це їжа, вербальне схвалення, активність або улюблений предмет – може використовуватися в якості заохочення, і чим більше заохочень є можливість запропонувати дитині, тим ефективніше буде відбуватися навчання і виховання.

**6. Використанням стимулювання як методу формування мотивації до взаємодії та безпосередньо мовленнєвої активності.** При використанні заохочень і позитивних стимулів важливо домогтися якомога більшого контрасту між «негативами» і «позитивами». Якщо «молодець» або «добре» звучить так само, як і «ні» або «не правильно», то дані слова не несуть ні лексичного, ні емоційного наповнення. Якщо дитина не відчує суттєвої різниці – для неї залишиться незрозумілим

причина, з якої вона отримує або не отримує заохочення. Тобто, саме заохочення втрачає свій сенс підкріплення позитивної поведінки (у нашому випадку – мовленнєвої активності).

Спочатку, коли дитина ще не знає або не до кінця розуміє, що від неї вимагається, заохочення рекомендується давати кожного разу, коли у дитини спостерігається правильна поведінка. Пізніше, у міру того, як мовленнєва активність проявлятиметься все частіше і більш усвідомлено, передбачається перехід від постійного заохочення до часткового, тобто дитина заохочується не кожного разу, коли вона користується мовленням, а, наприклад, лише у випадках, коли вона виступає ініціатором мовлення. Якщо ж мовленнєва активність дитини знижується, необхідно знову ввести більш часті заохочення. Якщо необхідна мовленнєва активність закріплюється – знову можна переходити до зменшення кількості заохочень.

Використовуючи прийом заохочень і позитивних стимулів, важливо пам'ятати про те, що заохочення, яким би воно не було, має бути негайним. Як тільки дитина правильно виконала завдання або зробила те, що від неї вимагалось, – вона повинна отримати заохочення упродовж секунди. Правильна або очікувана поведінка дитини і винагорода за неї (заохочення) повинні майже співпадати у часі. Крім того, важливе значення має якомога більш ранній і природній перехід від їстівних (смакових) заохочень до соціальних (наприклад, вербальних типу «молодець», «добре», «правильно» і т.п.). Якщо припинення звичних дитині заохочень та перехід до іншого виду заохочень провокує зниження мовленнєвої активності – бажано повернутися до використання того виду заохочень, який дитина сприймає найкраще з метою поступового його зменшення і заміни у подальшому. Важливо перед визначенням заохочення зібрати якомога більше інформації про звички, інтереси і пристрасті дитини і не використовувати з усіма дітьми ті методи, прийоми і заохочення, які були дієвими з певною дитиною.

**7. Врахування емоційного стану дитини з метою формування мотивації до засвоєння нового мовленнєвого матеріалу і підвищення мовленнєвої активності.** Швидка перенасичуваність навіть приємними враженнями призводить до того, що діти інколи дійсно не можуть почекати обіцяного; потребують часу для переживання отриманого враження або інформації; самостійно безпорадні у ситуації вибору. Усе перераховане провокує відстрочені реакції на ті чи інші подразники та прагнення стереотипізувати взаємодію з навколишнім світом.

Попри труднощі у розумінні емоцій, діти з аутистичними порушеннями дуже чутливі до інтонації, з якою до них звертаються, емоційного стану близьких людей – особливо легко їм передається тривога, невпевненість – вони страждають від дискомфорту. Але через незрілість емоційної сфери часто почуття можуть виражати не співпереживанням, а погіршенням власного стану, посиленням страхів, аутистимуляціями, нав'язливими ехолоаліями, 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 таких випадках важливо, щоб дана реакція була не дуже сильною, оскільки негативні враження від заняття можуть викликати відмову продовжувати взаємодію. 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 та створить позитивне забарвлення. 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, з загальної педагогіки і психології відомо, що для кращого запам'ятовування нового матеріалу, особливо дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, рекомендується підкріплення процесу засвоєння позитивними емоціями. До того ж, емоційне піднесення часто супроводжується мовленнєвими проявами, бажанням виразити свої переживання, що може підвищити мовленнєву активність дітей з аутистичними порушеннями.

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 є формування особистого позитивного досвіду спілкування. А такий досвід найкраще буде формуватись безпосередньо на заняттях з розвитку мовлення та комунікації.

Таким чином, умовою корекційного підходу можна визначити здійснення кореляції емоційного стану дитини з метою формування мотивації до засвоєння нового мовленнєвого матеріалу і підвищення мовленнєвої активності.

**8. Використання аутоstimуляцій як невід'ємної частини поведінки дитини з аутизмом з метою наповнення її новим сенсом, який стане основою для формування мовленнєвої активності.** Такі патологічні умови розвитку, як слабкість тонусу і сенсорно-м'язова гіперчутливість, зумовлюють створення індивідуальних способів аутоstimуляції для кожної дитини з аутистичними порушеннями, що підвищують її психічний тонус і зменшують постійно виникаючий дискомфорт, хронічний стан тривоги і страхи та фобії. Дитина знову і знову прагне повторити аутоstimуляції, 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 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. Це можна попередити, прослідкувавши умови, за яких виникає аутоstimуляція, і, використовуючи їх або штучно створюючи такі умови, під час аутоstimуляції повторювати за дитиною її рухи, вимовляючи слова або фрази (залежно від рівня володіння дитиною з аутистичними порушеннями мовленням), що відповідають ситуації. Підключення до аутоstimуляцій дитини можна використовувати з метою встановлення з нею контакту, посилення її активності та спрямованості на навколишній світ, організації і ускладнення способів взаємодії з оточенням.

Способи аутоstimуляцій дітей, що мають аутистичні порушення, можуть бути досить різноманітні і рівень підключення до них теж може бути різним. Важливо пам'ятати, що є такі її прояви, підключення до яких буде непродуктивним: потяги, зав'язані на переживанні сильних тілесних відчуттів (зокрема, різні оральні маніпуляції на зразок смоктання язика, щік, скрип зубами і т.д.), пошук особливих тактильних подразнень (причинення собі болю шляхом натискування і надавлювання на різні частини тіла, фіксація певних відчуттів в області ступні, онанізм і т.п.); перебирання фактури предметів (розшаровування мотузочки, розривання паперу на маленькі клаптики і т.п.).

Набагато більш продуктивним видається підключення до аутоstimуляцій, яке може носити характер занурення слідом за дитиною в потік чаруючих її вражень і надання допомоги, яка їй в даний момент необхідна, – простягнути деталь конструктора, змінити відбиття тіні на стіні, вкласти шматочок пазла, відзначити рух, який відбувається за вікном, озвучити, як проїхала машина і т.п. Ритмічне стукання іграшкою чи предметом, крутіння коліщатка від машини, спостереження за дзигою або катання на гойдалці можна супроводжувати озвучуванням і внесенням до діяльності емоційного змісту. Наприклад, коли дитина стукає іграшкою об підлогу чи стіну – можна рахувати кількість ударів; якщо дитина перекладає предмети із коробочки в коробочку – можна називати їх (або теж рахувати), якщо дитина хитається зі сторони в сторону, хитаючись разом з нею, можна коментувати «вправо-вліво», час від часу змінюючи темп чи рух, провокуючи дитину робити те саме. Пошук нового сенсу та значення для дій, які постійно повторює дитина, – надзвичайно індивідуальний процес, у якому досягти успіху допоможе спостереження за дитиною та вивчення її особливостей та вподобань.

Використання аутоstimуляцій та наповнення їх новим сенсом – 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.

**9. Стимуляція мовленнєвої активності з урахуванням особливостей комунікативно-мовленнєвої діяльності дитини з аутизмом.** Удосконалення комунікативної компетенції потребує формування мотиву мовленнєвої діяльності, розвитку ініціативи у спілкуванні, стимулювання невербальних і вербальних засобів комунікації, уміння підтримувати розмову на різні теми – і усе це викликає утруднення у дітей з аутизмом.

Мовленнєвий розвиток дітей з аутизмом вражає своєю різноманітністю. На жаль, деякі діти так і не оволодівають вербальним спілкуванням, незважаючи на достатньо високий рівень інтелектуального

розвитку. Деякі діти навчаються спілкуватись лише за допомогою писемного мовлення, не маючи змоги користуватись усним. Інші діти спілкуються літературним мовленням із використанням енциклопедій них даних, але, в той же час, нездатні сказати, де вони проживають, і запитати, котра година.

Умовно дітей з аутизмом дошкільного віку можна поділити на дві групи:

- діти, які користуються мовленням як засобом комунікації (діти, що використовують у мовленні переважно непоширені речення, фрази, словосполучення або слова);
- діти, які не користуються мовленням як засобом комунікації (діти, які переважно користуються звуконаслідуваннями, звукокомплексами, лепетанням та вокалізаціями або не проявляють мовленнєвої активності взагалі).

Відповідно, стимуляція мовленнєвої активності таких дітей буде якісно відрізнятися. Незалежно від рівня мовленнєвого розвитку, діти потребують логопедичної допомоги. Саме тому методика формування мовленнєвої активності у дітей з аутизмом має три взаємопов'язані етапи, які тісно переплітаються і передбачають перехід з етапу на етап за індивідуальним графіком роботи.

**10. Фіксування усіх проявів дитини (ведення щоденників спостережень та щоденників досягнень).** Усе, що відбувається з дитиною, обов'язково повинно фіксуватися та аналізуватися і враховуватись як у створенні побуту, так і у організації навчально-корекційної роботи.

Для підвищення точності оцінки змін, що відбуваються у вербальних, комунікативних та поведінкових проявах дитини, можна встановити «точку відліку», тобто вихідний рівень можливостей її взаємодії з оточенням, і розглядати новоутворення у порівнянні з цією «точкою». Відмічаючи зміни, що відбуваються з дитиною, можна з'ясувати, наскільки правильно було організовано взаємодію з нею і наскільки якісно проходить корекційний процес, а також побудувати нові орієнтири, напрями і завдання подальшої навчально-корекційної роботи щодо освоєння наступних нових способів комунікації з оточенням.

Задля цього рекомендується ведення щоденників спостережень та щоденників досягнень. Щоденники спостережень передбачають запис усього важливого, що відбувається з дитиною (наприклад: події та її реакції на них, зміни у режимі та їх вплив, враження та їх відбиток, нові навички та досягнення і т.ін.). Щоденники досягнень містять у собі конкретні досягнення дитини за різними показниками, які можуть варіюватись залежно від індивідуальних особливостей дитини та виділених контекстів дослідження (наприклад: мовленнєві прояви, навички самообслуговування, прояви поведінки, яка відпрацьовується, демонстрування знань, які закріплюються і т.п.).

Для «точку відліку», яка буде відправним орієнтиром, з яким будуть порівнюватись усі наступні дані, важливо проаналізувати наступні показники:

1. Детальне вивчення (обстеження) усіх проявів дитини: соціальних, поведінкових, психічних, комунікативних, емоційно-вольових, мовленнєвих;
2. Детальне вивчення умов проживання, режиму, навчання, відпочинку, харчування і т.ін.;
3. Визначення «травмуючих» факторів та побудова плану щодо їх виключення чи мінімізації впливу на дитину;
4. Визначення «стимулюючих» факторів та побудова плану щодо їх включення та ефективного використання;
5. Розроблення корекційної програми та щоденника спостережень і щоденника досягнень та позначення результатів;
6. Складання графіку для аналізу роботи та перегляду й вдосконалення корекційної програми.

**11. Взаємозв'язок у роботі спеціалістів та батьків дітей з аутизмом.** Усі, хто взаємодіє з дитиною, мають бути задіяні у корекційну роботу: батьки, брати та сестри, найближчі родичі, педагоги, медики, дефектологи.

Зазначимо, що фахівець (корекційний педагог, спеціальний психолог, АВА-терапевт, дефектолог, логопед та ін.) не має підміняти батьків у спробах налагодити взаємодію з дитиною з аутистичними порушеннями. Навчитися розуміти усі прояви дитини, управляти її поведінкою, справлятися з її станами підвищеної тривожності та агресивності повинна мама або особа, яка її замінює, та рідні дитини з аутизмом. А спеціалісти мають лише допомогти у цьому, використовуючи свій професіоналізм.



Для того, щоб об'єднати зусилля фахівця і батьків, радимо приділяти деякий час обговоренню підсумків кожного заняття з виділенням головних навчальних моментів та найважливіших досягнень (чи, навпаки, невдач) дитини. Рекомендується обговорювати наступні моменти:

- зміст заняття (нові знання, уміння і навички, які дитина отримала на занятті; знання, уміння і навички, які вимагають закріплення вдома і на подальших заняттях);
- повсякденне життя дитини (врахування режиму дитини, атмосфери у сім'ї, змін у розпорядку дня, інтересів, пристрастей та уподобань у побудові занять);
- «незрозумілі» моменти (з'ясування можливих причин тих чи інших вербальних або поведінкових проявів – розуміння сенсу слів і дій дитини дозволяють підтримати її спробу піти на контакт чи вступити в спілкування і використати їх у подальшому з метою вироблення нових можливостей для розвитку комунікації: як вербальної, так і невербальної);
- нові поведінкові реакції (констатація моментів прогресу в розвитку дитини і планування подальших корекційних дій);
- плани на наступне заняття.

Прагнення зрозуміти дитину з аутизмом у всіх тонкощах її проявів можна визначити як одне з головних завдань корекційної роботи. Адже таке розуміння дає можливість не тільки пояснити деякі особливості дитини (такі, як, наприклад, страхи, фобії, фантазування, аутистимуляції, стереотипії, ехолалії та слова- і фрази-штампи і т.т.), 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. До того ж, пасивна поведінка не завжди свідчить про недостатній інтерес до інших людей, а може вказувати на нездатність трансформувати інтерес у відповідні успішні дії.

Визначальне значення має співдружність у роботі спеціалістів та батьків. Спеціаліст може допомогти в інтерпретації поведінкових та емоційних проявів дитини, підказати методи та прийоми налагодження зв'язку з нею та поради, яким чином вдома можна організувати корекційно-розвивальні заняття, що стануть доповненням до роботи корекційних педагогів та спеціальних психологів. А батьки зможуть створити вдома необхідну позитивну психологічну атмосферу захисту та комфорту та забезпечити комунікативні ситуації, багаторазове повторення яких сприятиме швидшому комунікативному та мовленнєвому розвитку дитини. Отже, розвиток мовлення у дітей аутистичними порушеннями відбуватиметься ефективніше за умов спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної та систематичної корекційно-розвивальної роботи, де батьки та спеціалісти (педагоги, психологи, медики) йтимуть у співпраці до спільної мети.

#### Використана література

1. **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.
2. **Базима Н.В.** Створення мовленнєвого середовища як умова формування мовленнєвої активності у дітей зі спектром аутистичних порушень. / Н. В. Базима // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. – 2014. – Вип. 28. – 371 с. – С. 5-8.
3. **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.
4. **Островська К. О.** Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Монографія / Катерина Олексіївна Островська. — Львів : Тріада плюс, 2012. – 520 с.
5. **Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку** : навчально-методичний посібник / М. К. Шеремет, Н. В. Базима. – К. : ДІА. – 2017. – 191 с.
6. **Тарасун В. В.** Аутологія: монографія. – К.: «МП Леся», 2014. – 580 с.
7. **Хаустов А.В.** Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М. : ЦПМССДиП. – 2010. – 84 с.
8. **Шеремет М. К., Базима Н. В.** Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. / М. К. Шеремет, Н. В. Базима // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. – 2017. – Вип. 34. – 190 с. – С. 112-119.
9. **Шульженко Д.І.** Аутизм – не вирок. / Діна Іванівна Шульженко. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.

#### Referances

1. **Vazyta N.V.** Obhruntuvannya metodyky formuvannya movlennyevoyi aktyvnosti u ditey z autystychnymy porushennyamy starshoho doshkil'nogo viku // *Nauk.-metod. zh-l «Lohopediya»*. – 2015. – № 7. – S. 13-17.

2. **Bazyma N.V.** Stvorennya movlennyevoho seredovyscha yak umova formuvannya movlennyevoji aktyvnosti u ditey zi spektrom autystychnykh porushen'. / N. V. Bazyma // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19 : Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykhohiia. – 2014. – Vyp. 28. – 371 s. – S. 5-8.
3. **Nykol'skaya O. S.** Dety u podrostky s autyzmom. Psykhohyeheskoe soprovozhdenye / O. S. Nykol'skaya, E. R. Baenskaya, M. M. Lybynh, Y.A.Kostyn, M. Yu. Vedenyna, A. V. Arshat'skyy, O. S. Arshat'skaya. – M.: Terevynf, 2005. – 224 s.
4. **Ostrov'ska K. O.** Zasady kompleksnoyi psykhohoh-pedahohichnoyi dopomohy dityam z autyzmom. Monohrafiya / Kateryna Oleksiyivna Ostrov'ska. — L'viv : Triada plyus, 2012. – 520 s.
5. **Rozvytok movlennyevoji aktyvnosti ditey z autystychnymy porushennyamy starshoho doshkil'noho viku** : navchal'no-metodychny posibnyk / M. K. Sheremet, N. V. Bazyma. – K.: DIA. – 2017. – 191 s.
6. **Tarasun V. V.** Autohiia: monohrafiya. – K.: «MP Lesya», 2014. – 580 s.
7. **Khaustov A.V.** Formyovanye navykov rechevoy kommunykatsyy u detey s rasstroystvamy autystycheskoho spektra. Uchebno-metodycheskoe posobyе. – M.: TsPMSSDyP. – 2010. – 84 s.
8. **Sheremet M. K., Bazyma N. V.** Rozuminnya ta vy'konannya instrukcij doshkil'ny'kamy' z auty'zmozom. / M. K. Sheremet, N. V. Bazy'ma // Naukovy'j chasopy's NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 19 : Korekciyna pedagogika ta spetsial'na psy'xologiya. – 2017. – Vyp. 34. – 190 s. – C.112-119.
9. **Shul'zhenko D.I.** Autyzm – ne vyrok. / Dina Ivanivna Shul'zhenko. – L'viv: Kalvariya, 2010. – 224 s.

#### **Базыма Н.В. Коррекционно-развивающая работа по развитию речи у детей с РАС.**

В Украине проблемы коммуникации и повышения коммуникативной активности очень актуальны и активно исследуются. В статье раскрыты механизмы психологических особенностей аутистического спектра у детей. Непосредственно рассматриваются вопросы развития коммуникационной деятельности детей с аутизмом. Проанализированы результаты исследования особенностей речи детей с аутизмом. Представлен анализ исследований речевого развития детей указанной категории. Особое внимание уделяется определению направлений эффективной коррекционно-логопедической помощи, где чрезвычайно важное значение будут иметь данные, полученные при обследовании ребенка аутистическими нарушениями и при наблюдении за ее самостоятельной деятельностью. Указаны некоторые особенности коммуникативной деятельности и широкий спектр речевых нарушений у детей с аутизмом, которые значительно варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям. Статья посвящена проблеме организации эффективной и доступной помощи детям с аутизмом.

*Ключевые слова:* аутизм, аутистические нарушения, дети с аутизмом, речь, речевая деятельность, речевая активность, коррекционная работа, коррекционная педагогика, специальная психология, дефектология, логопедия.

#### **Bazyma N.V. Correction and development work of speech development of children with autism.**

The problems of communication and enhance the function of speech are very important and are researched in Ukraine. The article reveals the mechanisms of psychological features of the children autistic spectrum. The article covers the issues of communication activity development of children with autistic spectrum disorders. This analyzes results the speech features of children with autism. Also article presents the analysis of speech development of children of the mentioned category. The main purpose of the article is to determine directions for adequate and effective educational and logopedic support, where the great importance are the results of psychological and pedagogical assessment of a children with autism, observation of their independent activity. The article also lists specific features of communication activity and a wide range of communication disorders of children with autism, varying greatly in degree of complexity and onset. The article is devoted to the problem of organization of effective and accessible help for children with autism.

*Keywords:* autism, autistic disorders, children with autism, speech, speech activity, correctional pedagogy, special psychology, defectology, speech therapy.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2018 р.

Статтю прийнято до друку 10.01.2018 р.

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

УДК 376-056.264-053.4

**Баранець І.В.**

### **ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ОПИСОВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ**

У статті розглядається проблема формування описового висловлювання у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, враховуючи нейрофізіологічні і психолінгвістичні особливості організації мовленнєвого повідомлення, що включає аналіз механізмів і значення певних структур мозку в процесі мовленнєвої діяльності. Представлено і схарактеризовано поняття «опис». Висвітлені та проаналізовані психолінгвістичні механізми формування описового висловлювання у старших дошкільників із моторною алалією. Розглянуті стадії процесу породження мовлення та їх порушення. Розкриті принципи формування мовленнєвого висловлювання, що визначають основні умови організації