

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ЛОГВИНОВА ІРИНА ПЕТРІВНА

УДК: 159.922.76 – 056.34:616.89 – 053.4

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ
КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ

19.00.08. спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
САК Тамара Василівна,
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2013

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ.....	13
1.1. Психологічний зміст поняття комунікативної діяльності.....	13
1.2. Дослідження невербального компонента комунікативної діяльності у науковій літературі	21
1.3. Особливості розвитку невербального компонента комунікативної діяльності у дошкільному віці.....	35
1.4. Особливості невербального компонента комунікативної діяльності у дошкільників із розладами спектра аутизму у процесі їх розвитку.....	50
Висновки до першого розділу.....	63
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ.....	65
2.1. Завдання та методика експериментального дослідження	65
2.2. Особливості невербального компонента комунікативної діяльності дошкільників із РСА у незнайомих комунікативних ситуаціях	69
2.3. Особливості невербального компонента комунікативної діяльності дитини з РСА у знайомих комунікативних ситуаціях	91
2.3.1. Особливості оволодіння базовими невербальними соціально- комунікативними навичками у дошкільників із РСА	91
2.3.2. Особливості використання невербальних засобів комунікативної діяльності дітьми з РСА у знайомих комунікативних ситуаціях.....	114
Висновки до другого розділу.....	140

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ	143
3.1. Завдання та методика формувального експерименту.....	143
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	181
Висновки до третього розділу.....	202
ВИСНОВКИ.....	204
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	209
ДОДАТКИ.....	231

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

РДА – ранній дитячий аутизм

РСА – розлади спектра аутизму

РВ – розумова відсталість

НР – нормальний психічний розвиток

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ОПФР – особливості психофізичного розвитку

МКХ – міжнародна класифікація хвороб

ВСТУП

Актуальність дослідження. Важливою складовою активного включення дитини з особливостями психофізичного розвитку (ОПФР) у життя суспільства є ефективність функціонування її як соціально-активної особистості, що здатна до адекватної інтерперсональної взаємодії. У зв'язку з цим вивчення психологічних особливостей невербального компонента комунікативної діяльності дітей із ОПФР постає одним із пріоритетних завдань спеціальної психології, з огляду на те, що основою реалізації соціально-комунікативної компетентності та адаптивної комунікативної поведінки є невербальна сфера. Цілеспрямований вплив на формування адаптивних невербальних поведінкових комунікацій у дітей із ОПФР, як однієї із фундаментальних онтогенетичних основ здійснення адекватної соціальної міжособистісної взаємодії, набуває особливої ваги, оскільки на період дошкільного дитинства особистість активно оволодіває соціально-комунікативною компетентністю з метою розширення спілкування з навколишнім світом.

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень із проблеми вивчення комунікативної діяльності у дітей із ОПФР свідчить, що особливого значення набуває вирішення цієї проблеми стосовно категорії дітей, у клініко-психологічній структурі дефекту яких домінують якісні аномалії сфери соціальної взаємодії та спілкування, а саме – для дітей із розладами спектра аутизму (РСА) (М. Ю. Веденіна, І. А. Марценковський, О. М. Мастюкова, О. С. Нікольська, О. І. Романчук, Н. В. Сіماشкова, Т. В. Скрипник, Г. М. Хворова, Д. І. Шульженко, А. П. Чупріков та ін.). Встановлено, що розлади спектра аутизму трапляються у 2-6 випадках на 1000 дітей, причому для класичної клінічної форми синдрому раннього дитячого аутизму характерна середня частотність виявлення – 1-2 на 1000, а для синдрому Аспергера – 3-7 випадків на 1000 дітей. За даними Міністерства охорони здоров'я України показники розповсюдженості цієї групи розладів із 2006 по 2010 рр. збільшилися у 2,5 рази. Зростання частоти таких порушень робить особливо актуальною проблему розробки ефективних методів обстеження та психокорекційного втручання для допомоги дітям із РСА.

На сучасному етапі розвитку спеціальної психології у науково-теоретичному вивченні дітей із РСА увага дослідників передусім акцентується на таких актуальних проблемах: з'ясуванні специфіки формування емоційно-вольової, особистісної сфер (Є. Р. Баєнська, Б. Веллс, В. Е. Каган, К. С. Лебединська, М. М. Ліблінг, Т. В. Скрипник, Д. І. Шульженко та ін.); розв'язанні важливих корекційних завдань, пов'язаних із питанням раннього виявлення аутизму та психолого-педагогічного впливу (О. С. Аршатська, О. Р. Баєнська, Г. Давсон, Є. С. Іванов, М. Кроусон, Д. Мансон, П. Манді, К. Тоз та ін.); визначенні ефективних шляхів щодо корекції пізнавальної діяльності (О. С. Аршатська, В. Е. Каган, І. А. Костін, В. В. Тарасун, Р. К. Ульянова, Д. І. Шульженко та ін.) та ігрової сфери (П. Волфберг, О. М. Мастюкова, А. С. Співаковська, Т. І. Пухова, А. В. Хаустов, О. А. Янушко та ін.). У наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників представлено експериментальні дані щодо характеристики психічних процесів дітей із РСА та можливостей їх розвитку в умовах спеціально організованого психокорекційного навчання і виховання (Г. Давсон, С. Тортора, Д. І. Шульженко та ін.). Слід зазначити, що, незважаючи на багатоаспектну розробку проблеми психокорекції при аутизмі, цілеспрямоване дослідження невербальних засобів та особливостей їх формування у дітей із РСА не проводилося. Натомість ряд авторів (О. Г. Асмолов, Д. Бойкельмен, О. О. Леонтьєв, П. Міренда, А. Тісель, С. Тортора, Є. І. Файзенберг, К. В. Якуніна та ін.) довели, що невербальний аспект спілкування є важливим структурним компонентом комунікативної діяльності, оскільки забезпечує стійку комунікативну інтенцію, соціально-перцептивну спрямованість, впливає на структурно-семантичний аспект спілкування. Актуальність докладного вивчення невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РСА зумовлена його значимістю, в першу чергу, для формування особистісної сфери і для реалізації компенсаторних можливостей спілкування за допомогою невербальних комунікативних форм.

У спеціальній психології та корекційній педагогіці проблема формування невербального компонента комунікативної діяльності частково втілена в дослідженнях проблем спілкування, формування мовлення, комунікативних

навичок і здібностей, а саме: особливостей розуміння та інтерпретації невербальної поведінки як складової соціально-перцептивних процесів у дітей із ОПФР (О. К. Агавелян, Д. І. Намазбаєва, І. М. Сайсанова, Є. В. Хлистова та ін.), проблеми компенсаторних можливостей при дефіцитарному розвитку вербальних засобів спілкування (О. Г. Асмолов, Д. Бойкельмен, Р. Бердвістелл, Г. В. Грігор'єва, В. З. Деніскіна, П. Екман, В. А. Лабунська, О. Л. Леханова, П. Міренда, О. О. Петрова, Л. Фрост та ін.), аналізу окремих складових кінесичної системи (К. В. Якуніна), голосових характеристик мовлення (О. К. Агавелян, Є. С. Дробишева, В. П. Морозов та ін.).

Аналіз зарубіжної та вітчизняної спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що у дослідженні проблеми аутизму увага невербальним засобам спілкування частково приділяється в межах вивчення комунікативної, соціальної сфери та оволодіння вербальними засобами (Є. Р. Баєнська, А. Бонді, К. Брекен, Д. Бойкельман, Л. Вотсон, С. Гупштайн, Г. Давсон, К. Квілл, Т. Лейтон, М. Н. Манеліс, О. А. Мاستюкова, А. Мелтцгофф, А. Месібов, С. С. Морозова, Л. Г. Нурієва, П. Прелок, Н. В. Сімашкова, Н. Г. Слесарева, Ф. Сусман, К. Тоз, М. Фер, С. Фріман, Р. Хобсон, А. В. Хаустов, Е. Шюплер, Д. І. Шульженко та ін.).

Ряд зарубіжних авторів (А. Ветербі, Г. Давсон, М. Карпентер, М. Курціо, М. Магнуссон, С. Течнер та ін.) приділяє увагу формуванню невербальних засобів спілкування при РСА в контексті дослідження невербально-соціальних навичок взаємодії та розробки альтернативних комунікативних методик, таких, як жестові та піктографічні системи (BLISS-система, PECS, ТАКК, МАКАТОН, Leb-система).

Невербальний компонент комунікативної діяльності дітей із РСА в межах більшості досліджень розглядається епізодично, як складова вербальної комунікації в контексті соціально-комунікативної взаємодії. Вивчення невербальних форм спілкування у дітей із РСА дошкільного віку, як цілісного структурного утворення із специфічними якісними співвідношеннями його складових одиниць, не проводилося.

Дисертаційна робота спрямована на розкриття особливостей формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з РСА,

оскільки впровадження в практику результатів дослідження стане підґрунтям для створення системи психокорекційних заходів, спрямованих на здійснення якісної допомоги дітям із РСА, з урахуванням, у першу чергу, їх особистісного індивідуального феномену.

У зв'язку з цим вивчення психологічних особливостей структури невербального компонента спілкування дітей із РСА, який є фундаментом у формуванні комунікативної, емоційно-особистісної та соціальної сфер дитини, становить важливий науковий інтерес і відкриває перспективи для оптимізації шляхів та засобів керування процесом міжособистісного спілкування. Актуальність і недостатня розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова за науковим напрямом: «Навчання, виховання, соціальна та трудова адаптація дітей із ОПФР» та комплексною темою кафедри логопедії «Проблема виховання і навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення».

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 9 від 27 березня 2008 р.) та закординовано в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 25 листопада 2008 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості розвитку невербальних засобів комунікативної діяльності в дошкільників із розладами спектра аутизму й розробити психолого-педагогічні умови їх формування.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування невербального компонента комунікативної діяльності у дітей із РСА порівняно з дітьми із нормальним психофізичним розвитком.

2. Дослідити особливості невербального компонента комунікативної діяльності дошкільників із РСА.

3. Обґрунтувати та експериментально перевірити психолого-педагогічні умови поетапного формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з РСА.

4. Розробити та апробувати методика формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з РСА.

Об'єкт дослідження – процес невербальної комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із РСА.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дошкільників із РСА.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали принцип єдності діяльності і психіки (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн та ін.), діяльнісний підхід до розуміння спілкування (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, М. І. Лісіна, Б. Ф. Ломов, Л. А. Петровська, С. Л. Рубінштейн та ін.); теорія про закономірності розвитку спілкування в онтогенезі та концептуальні положення про провідну роль спілкування у формуванні особистості дитини (Л. М. Галігузова, Н. С. Жукова, Я. Л. Коломінський, М. І. Лісіна, С. Ю. Мещерякова, Т. І. Піроженко, О. О. Смірнова, Т. О. Репіна та ін.); наукові висновки про єдність вікових закономірностей при нормальному та аномальному психічному розвитку (О. К. Агавелян, Л. І. Божович, В. І. Бондар, Л. С. Виготський, Т. О. Власова, В. В. Давидов, В. В. Засенко, В. В. Лебединський, В. І. Лубовський, А. Г. Обухівська, Т. В. Сак, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет та ін.); дослідження загальної та спеціальної психології про вивчення невербального спілкування (О. К. Агавелян, О. В. Заширинська, В. А. Лабунська, А. Меграбян, У. В. Ульяновська, та ін.); уявлення про важливість невербальної взаємодії у розвитку емоційної прив'язаності (Д. Боулбі, Т. Бразелтон, Д. Сігель, М. Хофер та ін.).

Методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз (логіко-теоретичний, порівняльний) психолого-педагогічної, спеціальної літератури для розкриття сутності й особливостей

формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з РСА та визначення основних наукових понять; синтез, абстрагування й конкретизація – для обґрунтування теоретичної моделі дослідження невербального компонента комунікативної діяльності;

- *емпіричні*: психолого-педагогічний експеримент з констатувальною, формувальною та контрольною частинами, який включав методики: «Первинне спостереження невербальної поведінки при порушеннях аутичного спектра» (за І. І. Мамайчук), «Оцінка невербальних соціально-комунікативних навичок у дошкільників із РСА» (К. Квілл), «Спостереження комунікативно-рухового невербального стилю дитини з РСА» (С. Тортора);

- *методи математичної статистики*: процедури кількісної, якісної та статистичної обробки експериментальних даних для встановлення значущості міжгрупових розбіжностей дітей із РСА та дітей із РВ, дітей з нормою розвитку та дітей із РСА за F^* критерієм Фішера.

Експериментальна база дослідження: спеціалізована соціальна служба „Центр соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями „Подолання” у Солом’янському районі м. Києва; дошкільний навчальний заклад комбінованого типу № 41 м. Полтави; навчально-виховний комплекс інтернатного типу для дітей із вадами в розвитку № 59 м. Полтави; центр раннього розвитку всеукраїнської благодійної організації „Даун синдром” м. Києва; школа-садок навчально-реабілітаційного центру „Джерело” м. Львова. Експериментом було охоплено 188 дітей дошкільного віку, з них 33 дитини 3-4 років і 34 дитини 6-7 років з діагнозом „Дитячий аутизм”, 61 дитина з помірною розумовою відсталістю (30 дітей 3-4 років і 31 дитина 6-7 років) та 60 дітей з нормальним розвитком (30 дітей 3-4 років і 30 дітей 6-7 років).

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що *вперше*:

- одержано відомості щодо психологічних особливостей формування невербального компонента в дітей дошкільного віку з РСА;

- з'ясовано відмінності особливостей невербального компонента комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із РСА та у дошкільників із помірною розумовою відсталістю;

- визначено характерні особливості проявів невербальної поведінки дошкільників із РСА залежно від знайомих та незнайомих комунікативних умов;

- теоретично обґрунтовано систему психолого-педагогічних умов поетапного формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей із РСА;

- науково обґрунтовано методика формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей молодшого дошкільного віку із РСА;

подальшого розвитку набули наукові уявлення про складові невербального спілкування як компонента комунікативної діяльності;

удосконалено методи, прийоми і засоби формування комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із РСА.

Практичне значення одержаних результатів полягає у:

- розробці психолого-педагогічних умов та спеціальної методики поетапного формування невербальних засобів спілкування, які можуть використовуватися у процесі корекційно-розвивального навчання дітей із РСА молодшого і старшого дошкільного віку психологами, педагогами спеціальних дошкільних закладів, навчально-виховних і реабілітаційних центрів;

- можливості застосування системи діагностики невербального компонента комунікативної діяльності дошкільників із РСА для розробки діагностичних методик вивчення спілкування дітей із РСА та дітей із особливостями психофізичного розвитку дошкільного віку різних нозологій;

- визначенні експериментальним шляхом особливостей невербальної комунікативної діяльності дошкільників із РСА, що можуть використовуватись при диференційній діагностиці комунікативного розвитку дітей із РСА;

- можливості використання матеріалів та результатів дослідження при укладанні підручників та навчально-методичних посібників для студентів-дефектологів, вихователів, корекційних педагогів, психологів спеціальних дошкільних закладів та дошкільних закладів із інклюзивним навчанням.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес спеціалізованої соціальної служби Солом'янського району „Центр соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями „Подолання” м. Києва (довідка № 4 від 17. 10. 2012); навчально-виховного комплексу інтернатного типу для дітей із вадами розвитку Полтавської обл. (довідка № 281 від 10.09.12); дошкільного навчального закладу (ясла-садка) комбінованого типу № 41 „Гніздечко” м. Полтави (довідка № 86 від 21.09.12).

Апробація результатів дослідження. Матеріали дисертації доповідались та обговорювалися на міжнародних, всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференціях: „Новітні технології комплексної психолого-медико-педагогічної діагностики, подолання і запобігання мовленнєвих розладів” (м. Полтава, 2009), „Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології” (м. Кам'янець-Подільський, 2009), „Танцювальна-рухова терапія: робота із психічнохворими та особливими дітьми” (м. Львів, 2009), „Співробітництво та інтеграція психотерапії, психології та корекційної педагогіки” (м. Тернопіль, 2010), „Робота методом танцювальна-рухової психотерапії з розладами прив'язаності; особами, що пережили травматичну подію, втрату” (м. Львів, 2010), „Актуальні проблеми логопедії” (м. Київ, 2011), Міжнародний науково-практичний семінар „Сучасна психокорекція” (м. Тернопіль, 2012). Проміжні і кінцеві результати дисертаційного дослідження доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова (2007-2012рр.).

Публікації. Матеріали дисертаційного дослідження висвітлено у 8 одноосібних публікаціях автора, з них – 4 статті, опубліковані у фахових виданнях, 3 статті – в інших збірниках, 1 – тези конференції.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (242 найменування) та 11 додатків на 37 сторінках. Загальний обсяг – 268 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 208 сторінках. У тексті міститься 15 рисунків, 1 таблиця та 2 рисунки й 28 таблиць у додатках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ

1.1. Психологічний зміст поняття комунікативної діяльності

У вітчизняній психології загальне тлумачення поняття спілкування тісно пов'язане із діяльнісним підходом (Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андрєєва [5], Д. Б. Ельконін [214], В. М. М'ясищев [21], О. О. Леонт'єв [93], О. М. Леонт'єв [96], М. І. Лісіна [103], Р. С. Немов [134] та ін.), оскільки співвідношення змістовних ознак спілкування і діяльності є взаємообумовленим. У науковій психологічній літературі наголошується на принциповій важливості єдності спілкування і діяльності, проте специфіка зв'язку між цими поняттями характеризується по-різному. Так, з позиції М. С. Кагана, О. М. Леонт'єва, В. М. Сагатовського та ін., спілкування розуміється як частина діяльності, а діяльність – як умова спілкування [62], [96]. У той же час, спілкування розглядають і як особливий вид діяльності, що організовує різні види спільної діяльності [39, с. 9], оскільки основне функціональне навантаження та соціальний смисл спілкування полягає в забезпеченні будь-якої іншої діяльності, її плануванні та координації [39], [95], [134]. Спілкування не може існувати як повністю відокремлений процес чи самостійна форма активності, адже завжди є включеним в індивідуальну і групову практичну діяльність індивідів у вигляді вербальних і невербальних комунікативних засобів, що використовуються ними задля взаємного пізнання та обміну інформацією [93].

Втім, деякі дослідники (Л. П. Буєва [25], Б. Ф. Ломов [113], Б. Д. Паригін [154] та ін.) розглядають співвідношення діяльності і спілкування як дві рівноцінно співіснуючі сторони буття людини. Наприклад, Б. Д. Паригін позиціонує спілкування як таке, що не тотожне діяльності і не може бути її частиною, а є чимось, що принципово відрізняється від діяльності. Самостійність спілкування підкреслюється шляхом виокремлення тих його компонентів (процес обміну інформацією, стосунки і їх регуляція, емоційна взаємодія комунікантів), що не

властиві іншим видам діяльності [23, с. 16]. Наголошується на можливості спілкування заради спілкування без яких-небудь інших цілей, крім взаємного інтересу комунікантів один до одного.

Згідно з діяльнісним підходом, спілкування розглядається тотожним поняттю комунікативної діяльності, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію індивідів, у межах якої активність кожного пов'язана із необхідністю орієнтуватися на мотиви, цілі, установки один одного. Комунікативна діяльність, головною характеристикою якої є опосередкування людських відносин, виступає тією психологічною категорією, що виникає лише в умовах міжособистісної взаємодії. Діяльність спілкування – це не просто поведінкова активність для передачі інформації в ході спільної діяльності, а взаємодія двох (або більше) людей, серед яких кожен у рівній мірі є носієм комунікативної активності й очікує на неї від партнерів з метою налагодження стосунків і досягнення спільного результату (М. І. Лісіна [103, с. 25]).

На думку О. О. Бодальова, спілкування – це процес взаємодії конкретних особистостей, які відображають один одного у певний спосіб, впливають один на одного і перебувають у певних відносинах [20, с. 28]. О. О. Леонтьєв розглядає спілкування, як «процес встановлення і підтримки цілеспрямованого, прямого або опосередкованого тими чи іншими засобами контакту між людьми, котрі пов'язані між собою у психологічному відношенні» [93, с. 63].

Таким чином, як основну умову розгортання комунікативної діяльності дослідники (О. О. Бодальов, М. І. Лісіна, О. О. Смірнова та ін.) виділяють двосторонню комунікативну активність, яка пов'язана з тим, що кожен учасник виступає як особистість, а не фізичний предмет [103, с. 26]. У зв'язку з цим, розкриття психологічного змісту комунікативної діяльності включає аналіз особливостей комунікативних зв'язків між учасниками спілкування та аналіз структурних компонентів усього процесу комунікації. Комунікативні зв'язки між учасниками спілкування розглядаються як взаємопов'язані сторони комунікативного процесу, наприклад: інформаційна, інтерактивна, перцептивна (Г. М. Андреева [5]); пізнавальна, поведінкова, емоційна сторони спілкування (В. М. Мясіщев) [21]. На відміну від діяльності, яка більше пов'язана з

інтелектуальною сферою та її розвитком, головною специфічною рисою спілкування є взаємовплив партнерів по спілкуванню один на одного. Цей взаємовплив, що може бути когнітивним, афективним, психомоторним, спрямовується на формування і розвиток особистості людини та її соціальної сфери [39, с. 7], на ефективне функціонування індивіда у системі суспільних відносин. Специфічність людської комунікації проявляється у прагненні комунікантів виробити спільний смисл (Ж. М. Глозман [39, с. 8]), тому комунікативні повідомлення розвиваються, уточнюються, змінюються залежно від впливу учасників спілкування на поведінку один одного, залежно від їх особистісного уявлення про себе і про свого партнера, від емоційного забарвлення повідомлення [214]. Те, що надає поведінці комунікативної спрямованості і відрізняє акти спілкування від некомунікативних дій, проявляється, перш за все, в інтенціональності звертання (А. Меграбян [127]), цілеспрямованій скерованості інформативного повідомлення, демонстрації очікування відгуку від партнера (М.І. Лісіна [103]), у спрямованості комунікативних дій на іншого учасника взаємодії як на об'єкта діяльності (В. Е. Каган [59]), (М. С. Каган [62]), в особистісній значимості обмінюваної інформації (Ж.М. Глозман [39]).

Особливість спілкування полягає в активізації пов'язаних між собою компонентів взаємодії ([21], [93], [113], [154]): психічного відображення учасниками спілкування один одного, ставлення їх один до одного та їх поведінки стосовно один одного ([21], [93]). Перцептивні, пізнавальні і моторні компоненти, що лежать в основі міжособистісного контакту, передбачають здатність комунікантів інтегрувати полімодальні емоційні сигнали один одного, сприймати і розуміти те, що відчуває і думає інша людина, виражати себе в активній взаємодії одночасно і на когнітивному, і на емоційному рівнях [141, с. 167]. Це все вказує на те, що в ході спілкування постійно переплітаються процеси інформаційної та міжособистісної емоційної взаємодії. Інформаційна сторона комунікативного процесу (обмін інформацією, уточнення її значення, вироблення спільного смислу) [6], [39], [93] завжди поєднується із потребою емоційних стосунків, обміну переживаннями [85], [93], [190]. Міжособистісна взаємодія формує, конкретизує, реалізує міжособистісні

відносини, сприяючи виявленню психологічних особливостей комунікативного потенціалу кожного індивіда [149].

У рамках діяльнісного підходу аналіз психологічного змісту комунікативної діяльності охоплює поняття предмету, потреби, мети, мотиву, завдань, змісту, дій, засобів і результатів спілкування [23], [93], [103]. Р. С. Немов до основних аспектів спілкування відносить *мету* (те, що спонукає), *зміст* (інформацію, що передається від одного учасника до іншого) і *засоби* (способи кодування, переробки, розшифровки інформації під час комунікативного акту) [134]. Ж. М. Глозман виділяє мотиваційну ланку (мотив), операціональні можливості комунікації (засоби спілкування) і ланку контролю за протіканням цієї діяльності [39].

О. Цуканова в динаміці комунікативного процесу виділяє три періоди: *орієнтування*, *реалізація*, *контроль*, де кожен наступний комунікативний акт синхронізується із попереднім через проміжні результати спілкування. У період *орієнтування* комуніканти, враховуючи параметри спілкування (індивідуальні особливості партнера, соціально-психологічна ситуація, обрання адекватних засобів спілкування), формулюють комунікативну задачу. На наступному етапі відбувається *реалізація* плану спільних дій, здійснення комунікативної задачі, спільної стратегії спілкування, поступове розгортання комунікативних циклів. *Контроль* виступає у формі зворотного зв'язку з комунікативною задачею, що була сформульована на першому етапі комунікативного процесу. Відбувається оцінка результативності та ефективності всього комунікативного процесу [27].

Комунікативна діяльність починається із активізації *потреби у спілкуванні*, тобто специфічного налаштування особистості на контакт з іншими. На думку дослідників, цей контакт зумовлюється природженим інстинктом спілкування, міжособистісним тяжінням, що лежить в основі комунікативного потенціалу особистості [134]. Комунікативний потенціал являє собою індивідуально-психологічні особливості людини, що виражають прагнення до контактів із іншими людьми, проявляються у вибірковості ставлення до них та у використанні різних форм і засобів спілкування під час взаємодії з ними. Поняття комунікативного потенціалу тісно пов'язане з тими комунікативними вміннями і навичками, що

визначають успішність і результативність спілкування, тобто комунікативними здібностями [134], [149]. О. О. Леонтьєв до таких здібностей відносить особистісні комунікативні властивості та технічні здібності [93]. Особистісні комунікативні властивості стосуються, перш за все, здатності індивіда керувати своєю поведінкою у спілкуванні, розуміти і враховувати психологічні особливості інших учасників спілкування, встановлювати і підтримувати контакт, регулювати його глибину, приймати, утримувати і передавати ініціативу у спілкуванні, адекватно завершувати спілкування. Технічні комунікативні здібності стосуються володіння технікою спілкування, побудови контакту, охоплюють такі вміння, як здатність психологічно правильно вступати у процес взаємодії, підтримувати спілкування, стимулюючи власну активність та активність співрозмовників, вміння прогнозувати ситуацію спілкування, долати психологічні бар'єри, оптимально використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування. Л. Є. Орбан-Лембрик виділяє ще й перцептивно-рефлексивні здібності – спостережливість, оцінка індивідом своїх стосунків із людьми, суб'єктивні уявлення про власну роль та роль інших учасників спілкування. Комунікативні здібності, уміння, навички, специфічні мотиви і потреба у спілкуванні формують комунікативний потенціал особистості і становлять її комунікативну структуру, що є основою комунікативної діяльності як такої [149]. У свою чергу, в процесі спілкування створюються оптимальні можливості для реалізації психологічного змісту комунікативного потенціалу і, зокрема, потреби у спілкуванні, а саме: прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей із метою здійснення самопізнання і самооцінки [100]. Із психологічної точки зору, будь-який комунікативний акт можна розглядати як вид цілеспрямованої поведінки комуніканта, який на тлі реалізації потреби у спілкуванні задовольняє певні свої потреби (М. Ф. Добринін, О. Г. Ковальов, М. І. Лісіна, К. Обуховський, А. В. Петровський та ін.). Важливо наголосити, що комунікативна потреба якісно відрізняється від інших форм потреб (наприклад, фізіологічних). Вирішальним в онтогенетичному процесі її розвитку є момент виділення індивідом об'єкта спілкування – іншої людини, – як особистості і як потенційного партнера по спілкуванню [23], [103]. Це сприяє реалізації змісту специфіки потреби у

спілкуванні, який полягає у спрямованості людини на пізнання та оцінку себе й інших учасників спілкування. Партнер по спілкуванню як суб'єкт комунікативної активності є *предметом* комунікативної діяльності [39], [103]. Виявлення предмету, що може задовольнити потребу в спілкуванні, активізує комунікативний мотив. Таким чином, опредметнена потреба у спілкуванні, власне *комунікативний мотив*, являє собою те, заради чого індивіди вдаються до спілкування [103, с. 28], тобто те, що виконує спонукальну і скеровуючу функцію у комунікативній діяльності. Наголошується, що мотив комунікативної діяльності збігається з її предметом, відповідно, у процесі спілкування комуніканти є мотивом один для одного [93]. На думку Ж. М. Глозман, мотиваційна ланка спілкування включає орієнтування в комунікативній ситуації, комунікативний намір, усвідомлення психологічної реальності Іншого та установку на «прочитання Іншого» з метою формування його образу як суб'єкта спілкування, що є необхідною умовою здійснення зовнішньої комунікації. Комунікативний намір визначається мотивами здійснюваної чи запланованої діяльності відповідно до завдань, що стоять перед суб'єктом спілкування [39, с. 107]. Серед провідних мотивів спілкування виділяють пізнавальні, ділові та особистісні. Вони з'являються у період формування комунікативної діяльності майже одночасно, однак їх роль та значення змінюються на різних вікових етапах дитинства [103].

Успішна динаміка комунікативного процесу являє собою розгортання взаємодії суб'єктів спілкування, які на основі рівних партнерських позицій можуть досягати спільної мети. На думку Є. В. Клюєва, комунікативна мета – це стратегічний результат, на який спрямований комунікативний акт. Іншими словами, центральна мета загального процесу спілкування являє собою те, заради чого у людини виникає даний вид активності. Вона може складатися із окремих цілей конкретних комунікативних повідомлень, що передаються між комунікантами [72]. В. Б. Кашкін наголошує, що повідомлення ніколи не відправляється заради повідомлення як такого, а лише з метою організації дій отримувача або самого відправника [67].

Залежно від мети, повідомлення поділяються на такі типи, як: *констатувальний* і *спонукальний*. *Спонукальна* інформація, що покликана стимулювати будь-яку дію, виражається у вигляді прохання, вимоги, поради, наказу і безпосередньо спрямована на зміну типу поведінки іншого учасника комунікативного акту. *Констатувальне* повідомлення впливає на поведінку співрозмовника не безпосереднім чином, а непрямым способом [214].

Для досягнення мети спілкування індивід користується певними засобами і прийомами, створюючи комунікативні стратегії і комунікативні тактики. Комунікативна стратегія – це загальна канва комунікативної поведінки, яка формує серію різноманітних вербальних і невербальних засобів для досягнення певної комунікативної мети. Комунікативна тактика розглядається як сукупність практичних ходів у реальному процесі мовленнєвої взаємодії [67].

Таким чином, комунікативна діяльність, актуалізована комунікативною потребою заради конкретної мети, являє собою певний процес взаємодії, в межах якої між індивідами передаються комунікативні повідомлення. При цьому ключовим аспектом спілкування є момент виникнення зв'язку, тобто контакту, між учасниками. Такий зв'язок завжди виникає у певному контексті, попередньо заданому смислового полі, в межах якого розвивається взаємна спрямованість партнерів на досягнення мети спілкування. Свідченням виникнення контакту виступає наявність зворотного зв'язку, як процесу реагування на повідомлення партнера, процесу узгодження поведінкових змін між індивідами у спільній комунікативній ситуації [5]. Налагоджений механізм зворотного зв'язку дозволяє комунікантам вибрати адекватний стиль спілкування та оптимальні комунікативні засоби, що сприяє реалізації мети, мотиву і змісту між суб'єктами спілкування [23, с. 15]. Контекст спілкування втілюється у формі конкретної комунікативної ситуації, що являє собою «динамічну систему взаємовідносин тих, хто спілкується» і, одночасно, константну сукупність факторів для їх комунікативного орієнтування [31]. Він може визначатися загальноісторичними і культурологічними умовами життєдіяльності індивідів чи соціальної групи, або ж залежати від миттєвої ситуації спілкування [39]. Контекст комунікативного процесу створюється завдяки

наявності спільної діяльності та досвіду міжособистісних відносин у комунікантів. Залежно від нього в різній мірі активізуються важливі психологічні компоненти спілкування: психічне відображення учасниками взаємодії один одного, формування та вираження ставлення один до одного, взаємовплив на поведінку.

Передача комунікативного повідомлення відбувається шляхом використання *засобів спілкування*, які традиційно поділяються на два види знакових систем: вербальну і невербальну. За визначенням О. О. Леонтьєва, засоби спілкування – це складові одиниці комунікативної діяльності, за допомогою яких кожен учасник комунікації будує свої дії спілкування і здійснює свій внесок у взаємодію з іншою людиною [93]. М. І. Лісіна виділяє три основні категорії засобів спілкування: експресивно-мімічні (усмішка, погляд, міміка, виразні рухи рук, виразні вокалізації), предметно-дієві (локомоторні рухи і пози тіла, предметні рухи тіла), мовленнєві (висловлювання, запитання, репліки) [145]. Через засоби спілкування, як вербальні, так і невербальні, відбувається реалізація комунікативних *завдань*. Завдання, які вирішуються у процесі спілкування, можуть стосуватися пізнавальної, емоційної, особистісної, соціальної сфер індивіда. У кожному комунікативному акті можуть бути розв'язаними декілька завдань, наприклад, розкриття, формування і зміцнення образу Я, пізнання оточуючого світу, встановлення взаємовідносин і смислових зв'язків з іншими людьми, зміна установок і поведінки, організація спільної діяльності тощо [39].

Узагальнюючи усе сказане вище, у контексті нашого дослідження важливим є уявлення, що зовнішня поведінкова сторона спілкування є реалізацією внутрішньої комунікативної програми і втілює потребово-мотиваційний аспект комунікативної діяльності лише в процесі двосторонньої комунікативної активності. Тобто, психологічним змістом спілкування є особливі комунікативні зв'язки між учасниками та структурні компоненти процесу комунікації, які реалізують ці зв'язки. Розгортання комунікативного процесу відбувається у вигляді цілеспрямованих комунікативних актів певної структурної послідовності, які покликані передавати як когнітивні, так й емоційні повідомлення за допомогою мультимодальної системи вербальних і невербальних засобів. Іntenціональність,

адресованість вербальних та невербальних дій робить їх комунікативно спрямованими, а отже, виробляє комунікативний зв'язок. Внаслідок цього відбувається взаємовплив комунікантів один на одного, що втілює одну із головних психологічних рис спілкування.

1.2. Дослідження невербального компонента комунікативної діяльності у науковій літературі

Невербальний компонент комунікативної діяльності є важливою невід'ємною складовою процесу спілкування, що спрямований на встановлення та регуляцію комунікативних зв'язків для ефективної міжособистісної взаємодії.

У психологічному змісті комунікативної діяльності важливою є проблема співвідношення невербального і вербального компонентів. Зокрема, в теоретичному розумінні в науковій психологічній літературі умовно можна виділити два підходи. Згідно з першим підходом (І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв [93], Р. С. Немов [134], В. М. Соковнік [190], Я. Яноушек та ін.) мовленнєвій діяльності відводять головну первинну комунікативну роль з огляду на те, що мовлення має безпосередній зв'язок із свідомістю [190]. Наголошується, що невербальні засоби не можуть виражати комунікативне повідомлення і не виступають самостійними знаковими одиницями спілкування, а лише виконують додаткову, вторинну, супровідну функцію, оскільки для них властивий імпліцитний характер [134], [190]. Вони більше пов'язані з емоційно-образною сферою, супроводжують мовленнєве повідомлення, передаючи допоміжне значення, зображувальний (а не інформаційний) смисл [179].

Дослідники М. С. Андріанов [6], І. Н. Горєлов [42], В. О. Лабунська [85], М. І. Лісіна [103], В. П. Морозов [131], Л. Є. Орбан-Лембрик [148], В. С. Філіпчук [202] та ін., позицію яких ми умовно віднесли до другого підходу, розглядають невербальний і вербальний компоненти комунікативної діяльності як окремі повноцінні види комунікації. Невербальні засоби розуміються як такі, що виконують різні функції, зокрема, і супровідну до мовлення, проте, можуть існувати

самостійно у позамовленнєвому контексті. Це дозволяє говорити про поняття «невербального спілкування» як самостійний спосіб передачі інформації [42], [131], особливий канал загальної системи комунікації, який втілюється у різних немовних системах. Його характерними рисами, відмінними від мовленнєвих засобів, є полісенсорність, незалежність від словесної семантики та мовних бар'єрів, підвищений рівень мимовільності, особливості кодування і декодування [131]. Невербальні засоби розглядають як самостійні одиниці спілкування, що можуть мати різне інформаційне навантаження, допомагати людині взаємодіяти на емоційному та поведінковому рівнях [41], [85], [208], [215].

К. Аберкромбі, М. Коццоліно [78], Р. Бірдвістелл, А. Кендон, М. Непп [141] наголошують, що важливо враховувати раціональні й афективно-емоційні феномени багатоканального процесу спілкування, в межах якого відбувається міжособистісний обмін. Вербальний і невербальний аспекти комунікативної діяльності не розмежовуються між собою, а розглядаються як взаємозалежні, рівноцінні і нерозривно пов'язані сторони одного процесу, що породжуються спільними внутрішніми механізмами комунікативної діяльності. Глибинні процеси, які лежать в основі мовлення і невербальної комунікації, в суттєвому відношенні аналогічні, що робить можливим їх паралельне співіснування в комунікативному акті. Вони формують цілісну діалогово-інтерактивну модель комунікації, де кожен її учасник однаково активно бере участь у створенні спільного комунікативного смислу. Стверджується, що комунікативних актів, які б склалися виключно із жестів або слів, не існує [78, с. 24]. Вербальні комунікації у вигляді усного мовлення не можуть існувати незалежно від невербальних. Вони супроводжуються інтонаційно-ритмічними, тембровими, пантомімічними, мімічними, жестовими, тактильними невербальними проявами. І словесне, і жестове спілкування потребують певних меж просторово-часової організації і залежать від сформованого образу партнера по спілкуванню та вміння зчитувати у ході взаємодії сигнали його невербальної поведінки. Отже, жести і мовлення розглядаються як два різних способи репрезентації, що скоординовані навколо спільної мети – створити паттерни дії, які виражають комунікативний смисл [141].

У психологічній літературі поняття невербального компонента комунікативної діяльності використовується поряд із терміном «невербального спілкування» і включає поняття «невербальної комунікації», «невербальної поведінки», «невербальних засобів спілкування». Під *невербальним спілкуванням* розуміють усі немовленнєві форми комунікативної діяльності [85], що не передбачають використання вербальних знаків і реалізуються у вигляді немовленнєвих комунікативних дій за допомогою мимічних, жестових, паралінгвістичних, тілесних сигналів. Ці сигнали формують *невербальну поведінку*, яка являє собою соціально і біологічно засвоєні індивідом комунікативні паттерни [86], [127], [148].

Під «*невербальною комунікацією*», еквівалентними поняттями якої є поняття паралінгвістичної або екстралінгвістичної комунікації, розуміється система несловесних засобів передачі інформації [131], експресивні явища і будь-які рухи, які під час спілкування набувають певного значення [156]. Невербальна комунікація передає інформаційний зміст у ході невербального спілкування і являє собою обмін інформативними повідомленнями між комунікантами (М. І. Лісіна [103]).

Зміст поняття «*невербальних засобів спілкування*» полягає в зовнішній реалізації невербальної поведінки, конкретних комунікативних актів, що адресуються іншій людині у вигляді ініційованого звертання та відповіді. Невербальні засоби – це операції, за допомогою яких кожен учасник взаємодії вибудовує свої комунікативні дії, вносячи особистісний вклад у взаємодію [102].

Таким чином, поняття невербального компонента комунікативної діяльності охоплює собою *внутрішній потребово-мотиваційний аспект*, що оформлений у невербальних комунікативних навичках, та *зовнішній поведінковий аспект*, що реалізується у формі невербальної поведінки та конкретних невербальних засобів.

У теоретичних дослідженнях невербального компонента спілкування актуальним є питання визначення ознак комунікативності дій, які формують невербальну поведінку. Важливим є розмежування експресивної і символічної поведінки, а саме: які ознаки роблять невербальні дії засобами спілкування. Наприклад, О. О. Леонт'єв, М. І. Лісіна, А. Меграбян до таких ознак відносять інтенціональність, усвідомленість, адресованість дії, очікування реакції партнера.

На думку П. Вацлавіка, Д. Бівін, Д. Джексона, комунікативною можна вважати будь-яку поведінку в присутності іншої людини, незалежно від ступеня її інтенціональності [78, с. 27]. Наголошується, що будь-які індивідуальні дії комуніканта обов'язково поєднують як фізичний, так і комунікативний аспекти (М. С. Андріанов [6]), містять потенційно закладене комунікативне навантаження (С. Тортора [239]), оскільки завжди здійснюються в умовах прямих або непрямих стосунків з іншими людьми.

З іншої точки зору, комунікативна невербальна поведінка складається лише з тих невербальних засобів, які дозволяють відправнику свідомо надсилати точні сигнали до отримувача (П. Екман, В. Фрізен, Д. Лайонз та ін.) [78, с. 29]. Невербальні дії набувають комунікативної спрямованості за умови їх орієнтованості на смислове сприймання іншими людьми [6, с. 10]. Наприклад, побудова контакту шляхом свідомого й довільного використання невербальних символів і знаків може відбуватися з компенсаторною метою при потребі передати повідомлення в ситуації, коли значно утруднені можливості вербального спілкування. Таким чином, невербальна поведінка може бути комунікативно-релевантною лише при свідомому використанні людиною того чи іншого невербального знаку для передачі комунікативного сигналу.

На думку О. О. Петрової, момент адресованості виразного руху є атрибутом його знаковості [156], подібно до того, як С. Л. Рубінштейн вважав, що індивід відтворює той чи інший виразний рух саме тому, що цей рух носить певне значення для інших. Поза цим, когнітивний компонент, що властивий невербальній комунікації, зчитується учасниками спілкування переважно неусвідомлено та інтуїтивно [214]. Виражена імпліцитність невербальної комунікативної поведінки проявляється в неоднозначності невербальних знаків, якими користується комунікант під час спілкування. А. Меграбян характеризує усі невербальні поведінкові прояви, як «невловимі» форми комунікації, тобто такі, що не мають диференційованих правил кодування. Їх нечіткі значення тлумачаться на основі неформальних пояснень залежно від учасників комунікативного процесу, типів їх поведінки, особливостей комунікативної ситуації [127]. В цілому, будь-яка

експресивна дія може виступати знаком, виражаючись із комунікативною метою у вигляді невербальних засобів – жестів, символів, поз, голосових змін [6].

Таким чином, комунікативна спрямованість невербальних засобів одночасно проявляється двома шляхами: довільним позначенням певного інформативного змісту і несвідомим обміном імпліцитними значеннями невербальних дій. Цей обмін між індивідами мимовільно відбувається у комунікативному просторі навіть тоді, коли прямиий контакт так і не встиг розгорнутися. Невербальне спілкування може і не передбачати довільності, оскільки у комунікативній ситуації більша його частина присутня не у вигляді цілеспрямовано застосованих невербальних засобів, а часто не усвідомлюється комунікантами взагалі. Це відбувається під впливом полісенсорності невербальних засобів і дозволяє реалізовувати різного виду невербальну інформацію (емоційну, просторову, біофізичну, соціально-групову, психологічну, індивідуально-особистісну) через сенсорні системи (слух, зір, шкірно-тактильну чутливість, нюх, смак). У процесі спілкування ця інформація передається в межах невербального каналу від мовця до слухача, незалежно від змісту словесного повідомлення [131].

Знаково-символічна форма мовлення часто є причиною комунікативних вербальних бар'єрів, у той час, як іконічний, зображувальний характер невербального спілкування робить його відносно незалежним від мовленнєвих труднощів [131]. При цьому невербальні знаки більше спираються на зорову систему сприймання і тому, на відміну від мовленнєвих, що базуються, в основному, на слуховому сприйманні, є більш конкретними й емоційно насиченими [39]. Дослідниками наголошується, що невербальні комунікації є генетично (у філогенезі та онтогенезі) старішими за вербальні [41] й адресуються, у першу чергу, до емоційно-образної сфери та підсвідомості людини [131]. А отже, їх роль у моделі комунікативної діяльності значно ширша, що виражається різними функціями.

До функцій невербальних засобів спілкування відносять такі: презентаційна; вираження емоцій; передачі міжособистісних установок (домінування / підкорення; подобається / не подобається); супроводу мовлення (дотримання почерговості реплік, висловлення уважності, підтримка зворотного зв'язку) [141]. Окремо

виділяють функції соціального підкріплення, заміщення слова, акцентування уваги на тій чи іншій частині висловлювання [127], [215]. Невербальні засоби спілкування модифікують, доповнюють словесну інформацію через підтвердження, повторення, заперечення або заплутування вербального повідомлення; посилюють та акцентують для збільшення інтенсивності сказаного і надання йому емоційного забарвлення; контролюють та регулюють словесні комунікації [217]. Вони можуть збільшувати точність передачі повідомлення, розширювати межі смислового розуміння комунікантами один одного [6], надавати нові семантичні відтінки словесному тексту, виражати загальний смисл комунікативної ситуації [79].

А. Меграбян серед основних функцій виділяє: 1) *регулюючу*; 2) *вираження емоцій і ставлення до партнера/ ситуації/ об'єкта спілкування*; 3) *функцію соціального підкріплення* [127, с. 18].

М. Кнапп, Р. Харт, Г. Шульман наголошують на регулюючій функції невербальних сигналів: 1) поділ взаємодії на окремі фрагменти (наприклад, зміна пози – зміна теми розмови); 2) сигналізують про реципрокність; 3) завершення репліки чи питання за допомогою інтонаційних сигналів; 4) сигналізують про початок і кінець розмови (наприклад, за допомогою погляду) [141].

Жести рук, тіла, вирази обличчя й інші фізичні рухи мовця використовуються для заповнення пробілів у вербальній комунікації, забезпечення інтерпретації словесного повідомлення. Інформаційна функція невербального компонента комунікативної діяльності у ситуації міжособистісної взаємодії актуалізується тоді, коли невербальні сигнали набувають властивостей визначених знаків (М. С. Андріанов [6]). У той же час жести і міміка покликані посилювати емоційну насиченість та виразність сказаного, створювати об'єктивний фон словесного змісту [86], [217]. Невербальні засоби виступають невід'ємним регулюючим орієнтиром для учасників спілкування в їх комунікативній діяльності [93]. Вони мають первинне значення для оцінки ефективності комунікації, завдяки характерній для них спонтанності, мимовільності [39] та домінуванню підсвідомого сприйняття невербальних сигналів [131]. У дослідженнях Н. М. Карловської було доведено, що в ситуації невідповідності вербальної і невербальної інформації справжнє

повідомлення транслюється не через зміст мовлення, а за допомогою невербальних засобів [64]. Узгодженість вербальних і невербальних комунікацій у процесі взаємодії завжди тлумачиться учасниками як свідчення істинності, переконливості, правдивості [41]. Дисгармонійне поєднання вербального смислу і невербальних засобів спілкування, невідповідність у невербальній поведінці вловлюються співрозмовником на інтуїтивно-підсвідомому рівні залежно від його соціального досвіду [131]. Збіги і розходження між словесною інформацією та невербальною поведінкою людини дозволяють точніше інтерпретувати той чи інший її емоційний стан. Ознаками невідповідності можуть виступати мімічні прояви, несиметричність та несвоєчасність появи емоцій на обличчі, неузгодженість рухів правої і лівої частин тіла, паралінгвістичні особливості темпу, гучності, тону мовлення, наявність пауз, мовленнєвих помилок, кашлю, напруженість рухів тіла [78]. Дослідниками з'ясовано (А. Бердвілл, А. Меграбян, Ф. Селже та ін.), що на долю жестів припадає близько 55% комунікативної значимості, інтонацій – 38%, а слів – лише 7% [208].

Як один із головних засобів соціальної перцепції [149], невербальний компонент комунікативної діяльності виступає генетичною основою формування образу та пізнання іншої людини [163], допомагає організовувати взаємодію, орієнтуватися у ній, підтримувати емоційний контакт, зчитувати психологічний зміст повідомлення [41], [79], [85], [148], [203], [208].

Невербальне спілкування реалізується через суб'єкти комунікативного процесу, які конструюють і розділяють комунікативне значення за допомогою невербальних засобів у різних просторово-часових і соціальних контекстах. Невербальна схема комунікативного акту запускається із зародженням мотиву спілкування і формується у загальному процесі створення внутрішнього ядра майбутнього висловлювання [94]. Перед тим, як оформити повідомлення у словесну форму, людина оцінює особливості і тип комунікативної ситуації, інформацію про учасників, їхні цілі та комунікативні наміри, їхню невербальну чи вербальну реакцію на себе, інтерпретує їх невербальні сигнали. Специфіка спілкування від самого початку частково задається просторовими і візуальними характеристиками комунікативної ситуації: оптимальною дистанцією між партнерами, взаємним

розташуванням у просторі, положенням тіла, мімікою і жестикуляцією, змінами напрямку погляду, наявністю чи відсутністю фізичного контакту [93]. У ході комунікативної взаємодії спочатку реалізуються невербальні поведінкові схеми [41], тобто, як зауважує М. С. Андріанов, неусвідомлені невербальні прояви передують знакам лінгвістичного оформлення повідомлення [6, с. 30], що продукуються назовні у формі слів чи цілеспрямованих невербальних засобів.

Таким чином, внутрішня невербальна програма комунікативної діяльності реалізується у вигляді невербальних засобів системами сприймання і відображення невербальної поведінки. Однією із основних форм невербальних засобів є *кінесична система*, яка включає жести, міміку, тілесну експресію, зоровий контакт. У сучасній психологічній літературі особливості кінесичної складової невербальної поведінки досліджуються О. Г. Асмоловим, А. І. Галічевим, К. У. Геворкяном, С. Г. Геллерштейн, Ю. Н. Ємельяновим, М. І. Жинкіним, А. Кендоном, В. Є. Ключко, Г. Є. Крейдліном, Х. Х. Міккіним, Д. Моррісоном, Б. А. Успенським, З. З. Чанишевою, П. М. Якобсоном та ін..

У науковій літературі *жести* розглядаються доволі широко: як дії або рухи тіла, за допомогою яких людина сигналізує іншим про свою присутність, свої інтенції відносно об'єктів [78, с. 112]; як рухи окремих частин тіла комуніканта, які, зазвичай, свідомо контролюються і використовуються для передачі інформації замість слів або як доповнення до них [217]; як семіотична конфігурація тілесності, що виражає емоцію або повідомляє інформацію [6, с. 54].

Дослідниками наголошується важливість ролі жестової поведінки і різноманітність її функцій у ході комунікативного акту. А. Кендон, П. Онгстон особливу увагу приділяють організованій взаємодії вербальної поведінки і жестів, розрізняючи їх *супровідну* функцію (реалізація жестів у момент висловлювання) і *підготовчу* функцію (передумання вербальному висловлюванню) [78, с. 116].

О. О. Петрова розрізняє *афективно-комунікативну функцію жестів*, яка реалізується емотивними невербальними діями (висловлення почуттів, переживань, волі, бажань), модальними жєстами (сигналізація про установки, оцінку, самооцінку) і жєстами вираження перцептивних, інтелектуальних процесів;

регулятивно-комунікативну функцію, що втілюється у фатичних жестах (ініціювання контакту), конативних (підтримка й утримання контакту), завершальних жестах; *інформативно-комунікативну функцію*, яка забезпечує презентацію інформації про об'єкт, про себе, про Іншого [156].

Л. В. Бевзова, Н. І. Смірнова, І. М. Юсупов розрізняють за функціями комунікативні, описово-зображувальні та модальні жести. Комунікативні жести (стверджувальні, заперечні, запитальні, привітання-прощання, погрози, заборони) є носіями комунікативного смислу і виступають основними складовими релевантної невербальної поведінки, оскільки у спілкуванні здатні заміщувати вербальні елементи. Описово-зображувальні (або підкреслювальні) жести супроводжують мовлення, але поза ним втрачають смислове навантаження. Модальні жести (схвалення, роздумування, здивування, іронії, невпевненості, розчарування) виражають оцінку, ставлення до предметів, людей, явищ [6], [85], [208].

Загалом, дослідники (П. М. Якобсон, С. Г. Геллерштейн, Т. Шибутані, Н. Фрїйда та ін.) сходяться на тому, що основною для жестів є експресивно-регуляторна функція, що забезпечує зовнішнє вираження різних психічних станів, ставлення до тих чи інших осіб, предметів, явищ дійсності, комунікативну спрямованість, демонстрацію намірів індивіда в соціальній ситуації, вироблення спільного ставлення до ситуації, регуляцію процесу спілкування [86], [208], [217].

С. Тортора поділяє жести на *цілеспрямовані*, яким властиве символічне значення, та *неумисні* (спонтанні), що характеризуються неусвідомленістю, проте здатні передавати важливе значення. Цілеспрямовані жести у свою чергу поділяються на *дейктичні* (вказівні, що допомагають привертати увагу та встановлюють зв'язок мовлення з позамовною дійсністю) і *репрезентативні* (ті, що мають понятійне значення і несуть інформацію) [239, с. 202].

Жести як універсальний прояв кінесичної поведінки завжди характеризуються високою варіабельністю, багатофункціональністю й унікальністю в плані поєднання з іншими вербальними та невербальними засобами спілкування. Наприклад, найчастіше жести розглядаються у поєднанні із позою тіла, яка відрізняється від них тим, що позначається усіма частинами тіла одночасно. Поза, зазвичай, не

усвідомлюється [217], оскільки тісно пов'язана із емоційно-особистісною сферою комуніканта і характеризується семантичною неоднозначністю [78, с. 161].

Поза проявляється через спонтанне/ неусвідомлене або цілеспрямоване/ контрольоване набуття тілом певних позицій у процесі взаємодії і відображає програму поведінки людини у комунікативній ситуації, ступінь уваги, симпатії до співрозмовника, інтенсивність переживань [78], [141], наприклад, критичну оцінку, сумніви, роздуми, зацікавленість співрозмовником [208]. Зміна пози у процесі спілкування співвідноситься зі зміною фаз комунікації і включає поняття *точки* (що відповідає акцентам у розмові, супровід рухом голови), *позиції* (зміна або прийняття точки зору в розмові фіксується зміною пози), *представлення* (пов'язано із усіма позами, які набуває тіло в ході комунікативного акту, включаючи і повну зміну місця розташування тіла у просторі) [39]. Стиль пересування і зміни поз у ході спілкування часто є показниками внутрішнього стану людини [208].

При різноманітних домінуючих емоційних станах людини рухи рук і тіла комбінуються із рухами м'язів обличчя, що є проявом *мімічної експресії* (В. А. Барабанціков, Г. В. Колшанський, В. Н. Куніцина, Т. Н. Малкова, Т. М. Ніколаєва та ін.). Міміка вважається найбільш контрольованим невербальним сигналом, являє собою динамічний вираз обличчя, що тісно пов'язаний з мовленням, є однією із складових соціальної взаємодії [78, с. 55] та утворюється за рахунок рухливості м'язів рота, чола, щік, носа, брів та виразу очей [208].

Виділяють три функції міміки: 1) для прояву емоцій та міжособистісної взаємодії; 2) передача сигналів під час взаємодії; 3) сприяння самовираженню комуніканта [78, с. 55]. Основне призначення мімічної виразності втілюється у передачі емоційних станів та інформації через усмішку, вираз обличчя [85], [217]. Порівняно з іншими невербальними засобами, мімічні реакції характеризуються найвищим ступенем емотивності відгуку. У той же час, М. Непп, Д. Холл наголошують, що головною функцією обличчя є комунікативна, яка покликана забезпечувати участь у спілкуванні, а не виражати емоції. Вираз обличчя виконує важливу функцію регулятора спілкування, доповнює значення вербального висловлювання, надає зворотний зв'язок [78], [141].

Мімічні прояви емоцій можуть бути наслідком символічної або спонтанної комунікації. *Спонтанній комунікації*, яка виконує переважно адаптивну функцію і пов'язана з біологічною системою пристосування, властива відсутність інтенціональності, символічності і нездатність бути сфальсифікованою. *Символічна комунікація* має культурне походження, формується під впливом соціальної системи, передбачає інтенціональний контроль процесу емоцій комуніканта, що проявляються, і може бути сфальсифікована [78, с. 66].

Мімічна виразність середньої частини обличчя (зона очей) може набувати різних форм, залежно від специфічних характеристик використання погляду під час комунікативного акту. С. Тортора наголошує на найбільш вираженій комунікативній ємності зорового контакту і лицьової виразності [239, с. 202]. Погляд, який тлумачиться як рух очей, що здійснюється комунікантом у напрямку обличчя іншої людини [141], є ключовим елементом спілкування і важливим регулятором процесу комунікації [93], [217].

Р. Екслейн, М. Аргайл першими почали систематичне вивчення проблеми візуального контакту, виділивши такі функції: 1) інформаційний пошук; 2) запит про зворотний зв'язок; 3) повідомлення про звільнення каналу зв'язку; 4) «самоподача»; 5) встановлення і визнання певного рівня соціальної взаємодії; 6) підтримка стабільності рівня психологічної близькості [93, с. 218]. Погляд виконує функцію привернення уваги, сигналізування про позитивне ставлення до іншого учасника спілкування, очікування зворотного зв'язку, прагнення приховувати або демонструвати своє «Я» [26], [85], [93].

Взаємний погляд (зоровий контакт) передбачає одночасну спрямованість поглядів учасників спілкування один на одного [141]. Особливості зорового контакту полягають у способах обміну поглядами на момент комунікації, у скерованості напрямку погляду в ході розмови, у тривалості і частоті фіксації погляду на партнері. При цьому серед усіх комунікативних характеристик, особливо, порівняно із частотою поглядів, найважливішим для спілкування є сам факт встановлення контакту очима між співрозмовниками, його припинення і відновлення у ході комунікативного акту (І. Вайн [93, с. 218]).

Візуальна поведінка, яка включає особливості користування поглядом та специфіку встановлення зорового контакту, сигналізує про інтерес до того, на кого звернений погляд, інтенціональність звертання. Активізація візуального комунікативного каналу у вигляді коротких поглядів допомагає збирати інформацію про ситуацію спілкування та її учасників, виконуючи важливу функцію орієнтування [78, с. 72]. Особливо важливою роль невербальної візуальної взаємодії є у виникненні емоційної прив'язаності у процесі розвитку дитини [24], [78], [239].

У дослідженнях впливу *голосу* на процес спілкування вивчається висота і діапазон голосу, специфіка промовляння звуків (скандована / плавна вимова), паузи у потоці мовлення, рівні гучності, розбірливості [141]. *Інтонація* регулює мовленнєвий потік, доповнює, заміщує, передує висловлюванню, акцентує увагу на тій чи іншій частині вербального повідомлення, сприяє створенню образу людини, розпізнанню її психічних станів. Інтонація реалізується за участю наголосів та темпо-ритмічних характеристик мовлення. Основними її елементами є мелодичність, ритм, темп, фразовий і логічний наголос, тембр, інтенсивність висловлювання [85]. *Мелодика*, як компонент інтонації, важлива при передачі смислових характеристик повідомлення (питання, ствердження, завершеність – незавершеність) і проявляється у формі підвищення чи зниження тону голосу. Коливання *висоти голосу* здатне передавати різні види емоційної невербальної інформації, індивідуально-особистісної, статевої, вікової тощо [78], [131]. В. П. Морозов до основних акустичних засобів невербального спілкування відносить тембр, мелодіку мовлення, енергетичні характеристики голосу (зміна сили голосу), темпо-ритмічні особливості мовлення, атипові індивідуальні особливості вимови (сміх, покашлювання, запинки) [131].

До тактильно-кінестезичної системи відображення невербальної поведінки В. О. Лабунська відносить *такесіку, статичний і динамічний дотик*. Джерелом тактильно-кінестезичних даних є сенсорні рецептори шкіри, м'язів, суглобів, сухожилів, внутрішнього вуха. Це допомагає формувати уявлення про положення та схему свого тіла, присутність інших об'єктів у межах комунікативного простору, про амплітуду невербальних рухів, їх силу, напрямок. Найбільш інформативними у

цій системі відображення є кінестезичні дані про тиск і температуру (наприклад, яка сила рукостискання, доторку, наскільки близько знаходиться співрозмовник) [85]. У процесі спілкування такесична структура в більшій мірі, ніж інші структури невербальної поведінки, допомагає здійснити ідентифікацію ступеня близькості між співрозмовниками. Наприклад, таким індикатором може виступати наявність фізичного контакту, що виражається у формі дотику. Дослідники наголошують на важливості дотику у регуляції поведінки індивідів під час взаємодії [78] і відносять його до найбільш ранньої форми комунікації. Дотик диференціюється залежно від комунікативного контексту і може виражатися у формі прогладжування, поплескування, удару, тримання, поцілунку [141].

Як основа фізичного контакту, дотик тісно пов'язаний із поняттями просторової поведінки та міжпросторової взаємодії, які є головною умовою організації будь-якого комунікативного процесу. Просторова поведінка реалізується у формі фізичних контактів, дистанції між комунікантами, пересування їх у комунікативному просторі один відносно одного [78, с. 143]. В. О. Лабунська до міжпросторової взаємодії (проксемічної системи) відносить *орієнтацію* партнерів на момент спілкування один відносно одного, *дистанцію* та *тривалість* спілкування [85]. Розрізняють *просторову* та *часову* орієнтацію. Перша допомагає визначити взаємне розташування партнерів один відносно одного, аналізує відстань між ними, положення тіла того, хто говорить, наявність чи відсутність фізичного контакту. Друга сприяє усвідомленню часових умов спілкування, наприклад, наявність чи відсутність часового дефіциту [93, с. 210]. Категорія простору виступає регулятором просторового контакту між людьми, а категорія часу проявляється у поняттях частоти і тривалості погляду, пауз, темпу мовлення, частоти зміни рухів, тривалості комунікативного акту.

Комунікативна дистанція тлумачиться як оптимальна відстань у просторі між співрозмовниками для здійснення різних видів спілкування. Вибір дистанції відбувається, зазвичай, неусвідомлено, однак людина завжди реагує, якщо для неї ця відстань перестає бути прийнятною. Комунікативна дистанція тісно пов'язана із поняттям особистого простору, як мінімально допустимого наближення для

контакту з іншою особою [85], [93]. Наголошується, що паттерни регуляції особистого простору під час спілкування знаходяться за межами свідомого контролю і є набутими [217].

О. О. Леонтьєв підкреслював важливість просторових компонентів, зважаючи, що з самого початку характер взаємодії задається просторовими ключами. Вони виступають первинною орієнтувальною основою для комунікантів [93, с. 211].

Узагальнені після аналізу наукової літератури особливості невербального компонента комунікативної діяльності були представлені нами у вигляді комплексної моделі ключових елементів невербального спілкування (див. додаток А, с. 231). В її основу покладено виокремлення потребово-мотиваційного та поведінкового аспектів комунікативної діяльності задля простеження зв'язків і ролі невербальних засобів у механізмах творення комунікативних актів. Представлена модель відображує *внутрішній рівень* невербального спілкування, на якому відбувається активізація комунікативного наміру та планування його реалізації, і *зовнішній рівень*, що реалізує комунікативний намір через механізми невербального ініціювання, регуляції, підтримки, завершення контакту за допомогою систем невербальних засобів. Взаємодія між цими рівнями невербального спілкування двостороння і відбувається постійно. На внутрішньому рівні невербальні засоби можуть набувати неусвідомлених, імпліцитних, нецілеспрямованих характеристик, без чітких семантичних значень, або ж навпаки – бути цілеспрямованими, контрольованими і носити семантичне навантаження. У межах процесів ініціювання, підтримки, завершення спілкування вони реалізуються, коливаючись у різних діапазонах характеристик: усвідомленості~неусвідомленості, спонтанності ~ контрольованості, імпліцитності ~ семантичності. Тому в нашому дослідженні ми будемо спиратися на розуміння невербальних засобів як структурних елементів зовнішнього рівня комунікативної діяльності, які реалізують внутрішню програму невербального спілкування у формі невербальної поведінки. Інакше кажучи, вони постають зовнішнім проявом усієї системи невербального компонента комунікативної діяльності, яка знаходить свій вияв через базові невербальні комунікативні навички у механізмах ініціювання, підтримки, регуляції контакту. У

контексті нашого дослідження представлена модель відображає місце, властивості і взаємозв'язки невербальних засобів спілкування у структурі невербального компонента комунікативної діяльності, що дозволяє визначити способи їх використання з метою впливу на якість стану всієї комунікативної діяльності.

Проаналізувавши науково-теоретичні підходи до розуміння поняття невербального компонента комунікативної діяльності, можна зробити висновок, що внутрішній потребово-мотиваційний та зовнішній поведінковий аспекти невербального спілкування реалізуються у формі невербальної поведінки, тобто міжособистісного обміну невербальними засобами, в межах багатоканального процесу спілкування поряд із вербальними комунікаціями. Це забезпечує втілення когнітивної та афективно-емоційної сторін комунікативної діяльності, а точніше – передачу раціональних та імпліцитних значень за допомогою немовленнєвих дій різного ступеня комунікативної спрямованості. Її ознаками є інтенціональність, усвідомленість, адресованість дії, очікування реакції партнера, що проявляються двома шляхами: за рахунок довільного позначення індивідом символічного змісту і за рахунок неусвідомленого обміну імпліцитними значеннями невербальних дій. Присутність двох осіб у спільній комунікативній ситуації, інтенціональне використання ними зорових, тактильних або голосових сигналів, регуляція між ними певної дистанції та взаємного розташування у просторі свідчать про наявність невербальної комунікативної взаємодії.

1.3. Особливості розвитку невербального компонента комунікативної діяльності в дошкільному віці

У багатьох наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів (О. О. Бодальов [20], Л. М. Галігузова [37], Ж. М. Глозман [39], М. І. Лісіна [102], С. Ю. Мещерякова, Л. М. Шипіцина [208], Д. Шгерн [237], Д. Сігель [238], С. Тортора [239], К. Квілл [241] та ін.) наголошується на винятковій ролі невербального спілкування у формуванні комунікативної діяльності, з огляду на те,

що невербальна сфера є первинною формою контакту і передуює появі мовленнєвої, соціальної, пізнавальної діяльності.

Грунтовне і цілісне уявлення про послідовність онтогенетичного становлення невербального компонента комунікативної діяльності можна отримати завдяки аналізу раннього періоду розвитку, починаючи з етапу новонародженості, коли формуються комунікативна потреба і мотив. У науковій психологічній літературі з проблеми розвитку сфери спілкування (О. Р. Баєнська [14], О. О. Бодальов [20], Л. С. Виготський [36], Ж. М. Глозман [39], О. В. Запорожець [52], І. Кренц [231], М. І. Лісіна [102], Х. Папушек [152], А. Тіселль [197], С. Тортора [239]) перший рік життя класифікується як довербальний, що є сензитивним у формуванні всієї комунікативної діяльності. Наголошується, що ранні невербальні комунікації, які виникають між матір'ю і дитиною, є фундаментом для розвитку всіх інших форм спілкування (Т. Бразелтон, Б. Краммер [222], Д. Сігель [238], С. Тортора [239] та ін.). Вони реалізуються у вигляді тілесних комунікацій у тісній взаємодії із формуванням моторної сфери дитини і розглядаються дослідниками як один із основних адаптивних онтогенетичних механізмів.

Проте, у дослідженнях, присвячених пренатальному і постнатальному розвитку, стверджується, що дитина включена у безсвідомий обмін комунікаціями ще у внутрішньоутробному періоді формування імпліцитної пам'яті (Н. П. Самаріна [180], І. Кренц, Х. Кренц [231] та ін.). На думку дослідників, імпліцитна пам'ять охоплює довербальний досвід спілкування дитини з матір'ю і з середовищем, що засвоюється на тілесному рівні ще у пренатальний період, і, як стверджує С. Тортора, вже з перших днів формує певні уявлення дитини про себе та про інших у вигляді первинних тілесних відчуттів [239]. Дослідження Д. Пайнз [172], Д. Шгерна [237], Д. Сігеля [238], довели, що немовля, не маючи можливості проявляти диференційовані емоційні реакції, які б чітко виражали його різні психофізіологічні стани, у перші місяці життя реагує невербально, через кінестетичний спосіб сприймання зовнішніх впливів. Кожен із цих впливів залишає свої відчуття у тілі новонародженого і формує його кінестетичний досвід, який,

закріплюючись у тілесній пам'яті, стає основою комунікативного потенціалу особистості дитини.

У дослідженнях Д. Пайнз, Б. Бівена, В. Ріббла фундаментальне значення для розвитку міжособистісної взаємодії надається дотику, як основі комунікації між немовлям і матір'ю. Уточнюється, що шкіра як посередник для фізичного контакту виконує важливу функцію встановлення психологічних границь Я і не-Я немовляти й матері, виступаючи «контейнером для Я кожного з них», активізує відчуття задоволення і близькості [172, с. 175]. При догляді за дитиною, у тактильній взаємодії шкіра матері здатна передавати увесь спектр почуттів – від ніжності, любові, прийняття до відрази і ненависті. Реакція немовляти на ставлення до себе теж відбувається через шкіру, зовнішній стан якої залежить від здатності матері приймати і втішати дитину. На негативні почуття матері шкіра новонародженого часто відповідає висипаннями, появою подразнення, свербінням, реалізуючи таким чином невербальні афективні переживання новонародженого [172].

Багато сучасних досліджень (Х. Папушек, С. Тортора, Д. Шгерн та ін.) звертають увагу на двосторонній характер процесу ранньої довербальної комунікації між матір'ю та дитиною і наголошують на рівноправній активності спілкування вже з періоду новонародженості. Стверджується, що немовля, отримуючи новий досвід взаємодії, навчається виражати власні наміри і не є пасивним учасником комунікації [152], [231], [239]. Двостороння комунікативна активність невербального діалогу між матір'ю і дитиною лежить в основі формування *комунікативної потреби*. Наголошується, що комунікативна потреба не є вродженою, а виникає із здатності до спілкування лише за сприятливих умов спеціально створеного соціального середовища (М. І. Лісіна, Т. І. Піроженко, Л. М. Галігузова). Найважливішими складовими такого середовища є якісна присутність близького дорослого і його активна комунікативна позиція по відношенню до новонародженого як до партнера по спілкуванню. Я. Ягнюк розуміє *якість присутності*, фізичної і психологічної, як ступінь невербального вираження включеності матері у контакт із немовлям [216]. Якість емоційної присутності матері формує в дитини позитивний досвід взаємодії на рівні базового почуття

безпеки. Дослідниками особливо наголошується на важливості багаторазових, повторюваних протягом дня успішних ситуацій спілкування з дитиною [164]. При цьому акцент робиться на встановленні так званих практичних «сигнальних зв'язків», які виникають за допомогою частого чергування відповідних реакцій матері на рухи новонародженого, через ситуації задоволення нею його життєвих фізіологічних потреб. Недиференційований дискомфорт при відчутті незадоволення якоїсь із фізіологічних потреб спонукає новонародженого сигналізувати про свій стан у вигляді плачу, крику, рухового занепокоєння. На думку М. І. Лісіної, дитина у перші місяці життя ще не здатна чітко розрізнити присутність батьків, як окремих суб'єктів, відділивши їх від себе і від оточуючого середовища, не здатна проявити когнітивну спрямованість на пізнання дорослого, а отже, її сигнали суб'єктивно ні до кого не спрямовані. Проте, завдяки тому, що на основі задоволення потреб дитини багаторазово відтворюється ситуація взаємодії, у неї формується уявлення про близького дорослого «як про єдине джерело надходження різних благ», і з'являється диференційована потреба спілкування з ним із метою задоволення своїх потреб. Важлива роль тут відводиться здатності матері надавати відповідний зміст певним емоційним та невербальним поведінковим реакціям дитини та розуміти їх значення [103]. В. Е. Каган зауважує, що ключовим для становлення комунікативної потреби є ініціювання контакту дорослим, оскільки це спонукає дитину самостійно розпочинати спілкування [60].

Таким чином, щоб ранній досвід емоційного контакту активізував *комунікативну потребу*, ситуації невербальної взаємодії між дорослим та дитиною повинні характеризуватися ознаками «успішності»: повторюваністю, передбачуваністю, активним ініціюванням контакту з боку матері, розпізнаванням й означенням поведінкових сигналів дитини дорослим, емоційним задоволенням від взаємодії. Такі умови спонукають дитину усвідомлювати присутність комунікативного партнера, а отже цілеспрямовано оволодівати способами впливу на нього, що формує один із основних ключових аспектів психологічного змісту спілкування – *взаємовплив*. Дослідження свідчать, що, починаючи з другого місяця життя, дитина не лише сприймає дії матері і реагує на них, але поступово оволодіває

здатністю самостійно ініціювати взаємодію з нею [100]. На цьому етапі виникає «комплекс пожвавлення» як безпосередній прояв емоційного відгуку дитини, комунікативності поведінки, сигнал сформованості *комунікативної потреби* (Д. І. Бойков [23], Л. М. Галігузова [37], В. Е. Каган [60], М. І. Лісіна [100], І. І. Мамайчук [122], Т. І. Піроженко [159]).

Комплекс пожвавлення інтерпретується як важлива спроба впливати на дорослого, про що свідчить зростання радості немовляти при вигляді матері, поява прагнення привернути її увагу, бажання повторювати дії, які їй сподобалися [23], [102]. На думку М. І. Лісіної, це пояснюється ще й тим, що в перші півроку життя дитини пріоритетним змістом її *комунікативної потреби* є потреба у доброзичливій увазі близького дорослого, яка проявляється у переважанні *ситуативно-особистісної форми* спілкування [85], [100], [152]. Основними засобами спілкування, поряд із тактильними, стають експресивно-мімічні дії, які є головним змістовим компонентом комплексу пожвавлення і проявляються у вигляді зорового зосередження на матері, адресованої їй усмішки, вокалізацій, завмирання або посилення рухової активності кінцівок і всього тіла [102], [145].

Це є свідченням того, що комунікативна діяльність первинно реалізується за допомогою невербальних засобів у контексті невербальних діалогів, де взаємовплив партнерів один на одного відбувається за допомогою невербальних дій, а не слів. Численні дослідження акцентують увагу на зв'язку невербальної взаємодії та емоційної прив'язаності у цей період (О. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг, С. Тортора, Д. Сігель та ін.). Феномен прив'язаності [24], ознакою якого є надання переваги конкретній особі (зазвичай, матері), виступає підґрунтям налагодження і поступового ускладнення системи відносин дитини з оточуючими [170, с. 18] і проявляється у первинній адаптації новонародженого до умов оточуючого середовища [13]. Д. Боулбі наголошував на тому, що моделі поведінки дітей раннього віку характеризуються використанням специфічних невербальних сигналів, які забезпечують і підтримують їх близькі стосунки з матір'ю [24]. Тобто, невербальні засоби спілкування: дотик, запах, тон голосу, вираз обличчя, положення тіла, присутність матері, спільна взаємодія з дитиною, темп цієї взаємодії, здатність

матері забезпечити ритм дистанції-близькості у процесі спілкування, стають «регуляторами» прив'язаності та розвитку сфери спілкування [239].

М. І. Лісіна стверджує, що процес становлення комунікативної потреби завершується на другому місяці життя. У цей період немовля «розвиває особливу активність, об'єктом якої є дорослий, і прагне привернути увагу дорослого, щоб самому стати об'єктом такої ж активності з його боку» [102, с. 43]. Проте, на думку Є. Р. Баєнської, основним періодом формування потреби у спілкуванні, увазі та емоційному відгуку дорослого є вік від 3 до 6 місяців, оскільки до цього часу у дитини вже виявляються сформованими основні стереотипи задоволення базових фізіологічних потреб [14]. У цей період у неї виникає стійке прагнення до нових вражень, джерелом яких є дорослий, що поглиблює комунікативну спрямованість її поведінки [102], [152]. До того ж, як зазначає К. Квілл, з трьох до шести місяців життя немовля оволодіває першими невербальними навичками: розділення соціальної усмішки, демонстрація інтересу до спостереження за зображенням у дзеркалі, імітація звуків, здатність наслідувати рухи [241, с. 42].

До ознак становлення комунікативної потреби відносять такі: 1) прояв інтересу до дорослого, 2) активні емоційні поведінкові прояви дитини по відношенню до матері, 3) здатність ініціювати взаємодію, 4) привертання уваги дорослого, 5) поява чутливості дитини до ставлення дорослого, 6) сприйняття його оцінки [102], [208]. Показниками сформованості комунікативної потреби також є скорочення дистанції із співрозмовником у процесі взаємодії, вияв позитивного ставлення до нього, наявність фізичного контакту [128].

Опредметнена сформована потреба у спілкуванні дозволяє говорити про виникнення комунікативного мотиву [93]. На ранніх етапах життя мотивом, який спонукає дитину ініціювати взаємодію або реагувати на звертання, є дорослий, а пізніше – ровесник. На етапі довербального розвитку у перші шість місяців (ситуативно-особистісна форма спілкування) [99], [101], [102], [214] переважає особистісний мотив. У другому півріччі життя дитини починається оволодіння ситуативно-діловим спілкуванням, провідним мотивом стає діловий, паралельно з ним діє пізнавальний [101], [145].

Таким чином, на першому році життя закладаються важливі основи внутрішньої сторони комунікативної діяльності – комунікативна потреба, мотив, комунікативні навички, які в подальшому реалізуються і розвиваються завдяки тому, що дитина оволодіває різноманітними засобами спілкування. Онтогенетично первинним є формування невербальних комунікативних засобів. Розглянемо особливості їх становлення і їх роль при нормальному варіанті розвитку, починаючи з періоду новонародженості і до кінця дошкільного віку у такій послідовності: 1) *довербальний етап (0–1 рік)*; 2) *ранній вік (1–3 роки)*; 3) *етап дошкільного дитинства (3–6 років)*.

Довербальний етап (0–1 рік). На думку С. Тортори, на цьому етапі розвитку домінує кінестетично-пропріоцептивна система взаємодії [239], а основним засобом є *зорове спілкування* (Н. С. Жукова) як перша складова ситуативно-особистісної форми комунікативної діяльності. Дитина вже може комбінувати погляд і мімічні реакції, наприклад, коли усміхається у відповідь на усмішку чи звуки дорослого [51]. До 2 місяців вона демонструє здатність фіксувати погляд на обличчі того, хто говорить, стежити за його рухами. Після першого місяця життя рефлексорний характер усмішки набуває більшої комунікативної спрямованості, що призводить до виникнення *соціальної усмішки*. Її активізація відбувається при появі людського обличчя, звуків голосу рідних людей [128]. Пізніше до зорового і мімічного спілкування додаються рухи рук: при вигляді дорослого немовля починає усміхатися і помахувати ручками [85], [162]. З трьох місяців у дитини проявляється виражене очікування усмішки дорослого. За експериментальними даними, які наводить Є. Р. Баєнська, діти частіше і довше дивляться в обличчя матері за умови, якщо воно усміхнене і виражає задоволення [14, с. 16].

Із народження у дитини присутні виразні *голосові реакції* (крик, плач), які характеризуються недиференційованістю, а пізніше (від 1 до 3 місяців) починають виконувати різні функції (експресивну, комунікативну, інтерактивну), інформують оточуючих як про стан дискомфорту дитини, так і про її бажання контактувати. Зміст плачу розуміється як своєрідна передмовленнєва активність, інтонаційній структурі якої вже властива комунікативна спрямованість. Саме в такий спосіб

дитина передає матері інформацію про свої потреби і виражає своє ставлення до її дій [122]. Поява інтонацій прохання, зростання інтонаційної виразності з'являється у дитячому плачі в період від 3 до 5 місяців [14].

Із моменту появи «комплексу пожвавлення» у дитини з'являються регулярні вокалізації, які викликаються як зоровими, так і слуховими стимулами. Вокалізації – це короткі чи протяжні звуки, що виражають емоційний стан дитини і носять характер передмовленневих звукокомплексів [145], [162]. М. І. Лісіна етап виникнення вокалізацій пов'язує із голосовою взаємодією матері і дитини як різновиду ситуативно-особистісної форми спілкування. У процесі такого голосового діалогу відбувається обмін інформацією про емоційне ставлення одного партнера до іншого [145]. Наприклад, спостереження Л. Полінскі показали, що немовлята краще відгукуються на високий тон голосу, монотонність інтонації часто заспокоює їх, мелодичне наспівування, підвищення тону голосу може слугувати запрошенням до емоційно-невербальної гри [164].

Х. Папушек, М. Папушек, К. Бюлер відмічають, що голосові і мімічні невербальні прояви новонароджених не просто служать емоційним сигналом, але й виражають актуальну ситуацію спілкування як прохання або вимогу до дорослого [152], [221]. Часто вони використовуються дітьми для привертання уваги матері, виступають голосовим акомпанементом до предметних дій та маніпуляцій з предметами. Ці вокалізації можуть бути схожими із мовними звуками, однак, вони не пов'язані з конкретним предметом, людиною чи дією, не носять сталого артикуляційного укладу, не мають фіксованого звучання [85], [122], [145].

У віці з шести місяців життя дитина чітко проявляє схильність до вибору інтонацій і модуляцій голосу дорослого. Розвиток голосових реакцій дитини поступово переростає у своєрідні голосові поведінкові акти, про що свідчить збільшення спроб привернути увагу дорослого за допомогою голосу [23].

У другому півріччі першого року життя із зростанням фізичної активності у дитини розширюється можливість самостійно змінювати *позу тіла, дистанцію спілкування*. При цьому основними регуляторами поведінки є погляд та емоційно насичені мімічні вирази батьків, що стають підтвердженням або заборонаю тих чи

інших форм поведінки для дитини [14], [102], [152]. У 6 місяців невербальна комунікація поєднується із першими спробами вербального спілкування, спочатку пасивними (розуміння зверненого мовлення), а потім й активними (самостійні висловлювання дитини) способами позначати певні об'єкти за допомогою голосу [23], [145]. Така голосова репрезентація розвивається із ранніх вокалізацій (агукання, лепету), які ще не стосуються спроб позначити щось. У розвитку голосових і жестових форм позначення, як зазначає А. Меграбян, особливо важливою є *присутність іншої людини*. Саме це стимулює появу репрезентативної поведінки, тобто цілеспрямованого використання невербальних засобів (жесту, пози, голосу), оволодіння якою являє собою ключовий етап розвитку невербального компонента комунікативної діяльності. А. Меграбян пов'язує здатність дитини позначити об'єкт за допомогою жестів із її здатністю дотягуватися і торкатися до різних предметів. У формуванні комунікативної спрямованості дотику він виділяє три стадії: 1) доторкнутися, щоб схопити; 2) доторкнутися, щоб дослідити; 3) доторкнутися, щоб позначити у присутності іншої людини. Ознакою розвитку репрезентативних рухів є використання дитиною зміни положення тіла: немовля повертається до предмета у присутності іншої особи, щоб показати «я хочу цього», висловити зацікавленість у предметі або просто привернути до нього увагу [127].

Готовність малюка стежити за вказівним жестом дорослого і поява перших спроб використання власного вказівного жесту, що виникають від 6 до 11 місяців, засвідчує, що спілкування набуває характеру координованої взаємодії [14].

П. Л. Жиянова зазначає, що виразні комунікативні жести та активне прагнення до їх наслідування виникають у період від 6 до 9 місяців [50]. Наслідувальна діяльність є однією з важливих передумов формування жестової репрезентації, тобто розвитку здатності представляти об'єкт за допомогою жестів. Ранні форми наслідування передбачають, що немовля повторює рухи чи звуки *одночасно* з дорослим, тобто за умови наявності певного змісту дій зразка. З часом виникає *відстрочене* наслідування, яке вже може тлумачитися як одна із форм жестової репрезентації, оскільки вимагає наявності моделі або схеми утримання інформації про об'єкт, щоб потім її представити у вигляді невербальної поведінки [127].

При спільних маніпулюваннях іграшкою, вже у 9-12 місяців, дитина активно користується різними жестами, відповідає діями на звернені прості словосполучення, повторює рухи за дорослим, починає розуміти, що деякі її дії викликають схвалення, а інші – незадоволення, імітує звуки, які їй «пропонує» дорослий, починає спілкуватися звукосполученнями і простими першими словами [128]. Відповідно, можливості опосередкованого контакту розширюються не лише через предмети, жести, погляд, дотик, але й завдяки використанню слова [14]. Маленька дитина здатна спілкуватися спочатку з приводу об'єктів, що присутні у даному часі і просторі. Згодом вона оволодіває здатністю спілкуватися з приводу відсутніх об'єктів [127].

К. Бейтс наголошує, що у другому півріччі життя діти активно вміють використовувати для спілкування погляд, фізичний контакт, мімічну виразність, жести [239]. До кінця першого року життя вони навчаються розрізняти звуки за тембром і тоном, починають відтворювати інтонаційну картину мовлення дорослих, їх дій та рухів [128], [162]. Цей період збігається із появою здатності повторювати звуки мови, які дитина вже може диференціювати від немовленнєвих звукокомплексів. На кінець довербального періоду діти вміють ініціювати соціальні контакти, спостерігати за іншими, підтримувати двосторонню почергову взаємодію через вокальну або предметну гру, розділяти спільну увагу, імітувати прості невербальні рухи, мімічні вирази, повторювати склади та окремі звуки [241, с. 15]. Вони використовують різноманітні невербальні засоби, щоб привертати увагу інших і керувати їх поведінкою. К. Квілл наголошує, що оволодіння невербальними соціально-комунікативними навичками та навичками імітації є найважливішими умовами для розвитку соціальної компетенції.

У період немовлячого віку з'являється комунікативна спрямованість, установки на людину, готовність до соціальної взаємодії, вибірковість ставлення до предметного змісту ситуації, людини і до слова [159].

Ранній вік (1–3 роки). Наступний етап розвитку невербального спілкування охоплює *період від появи перших слів і до кінця переддошкільного віку* і відзначається активним поєднанням вербальних і невербальних засобів, що

набувають позаситуативних ознак використання [125]. У дитини зростає контроль над тілом і рухами, розширюються її рухові можливості, розвивається уява і пізнавальна активність [239], що впливає на збільшення її комунікативних можливостей, посилює її прагнення до участі у спільній діяльності з дорослим та використання різних засобів спілкування з метою ініціювання та підтримки цієї діяльності. Із розвитком прямоходіння розширюється простір для дитини, що сприяє її символічному відокремленню від дорослого, зростанню самостійності [23], а отже, активізує дослідження нею комунікативної дистанції у процесі взаємодії. Починає домінувати ситуативно-ділова форма спілкування [102].

На думку П. Л. Жиянної, від 9 місяців до 1,5 року відбувається найактивніший період спілкування з використанням невербальних засобів [50, с. 13], що допомагає оволодіти словом. У контексті онтогенетичного розвитку комунікативної діяльності найбільший акцент дослідниками ставиться на комунікативному використанні жестів. Наприклад, А. Тіселль називає жест таким інструментом для створення мовлення, що візуалізує мовлення, робить його відчутним для дитини, і цим спрощує оволодіння вербальною поведінкою. Супровід дорослим свого вербального звертання жестами, допомагає дитині виділити головний смисл почутої фрази, привертає увагу, стимулює дитину активно брати участь у розмові, навіть якщо вона ще не володіє мовленнєвими навичками [197, с. 10–11]. У період від року до півтора дитина активно використовує звуки і жести у певних соціальних ситуаціях (наприклад, прощання чи привітання). Її інтонаційна виразність розширюється інтонаціями вимоги, запитання та вигуку. Розвивається здатність використовувати вказівний жест, комбінувати погляд, жести і слова [50], [162], [241]. І перші слова, і невербальні комунікації дітей позначають емоційно насичені події і носять контекстуальний характер, що свідчить про домінування у процесах спілкування емоційного компонента на відміну від комунікації дорослих. На цьому етапі оволодіння мовленням, як зазначає А. Меграбян, вербальну поведінку не можна розглядати як автономний засіб, оскільки вона тісно пов'язана із невербальною сферою і почуттями [127, с. 205]. Дослідники наголошують на важливості активних наслідувальних реакцій у цей

період. Діти повторюють рухові та звукові послідовності із двох дій та складів, а пізніше – із трьох і більше елементів [241].

Сучасні зарубіжні дослідження (Д. Сігель, М. Таргет, С. Тортора, П. Фонагі, М. Шгіле та ін..) акцентують увагу на зростанні у дітей раннього віку здатності до саморегуляції, в першу чергу тілесної. Із розвитком здатності до саморегуляції, що проходить шлях від уміння відчувати себе до вміння відчувати Іншого, пов'язується формування комунікативної функції. Відчуття «Іншого» народжується у процесі оволодіння механізмами саморегуляції на основі вже сформованого відчуття «Я». Побудова відносин, що включає поняття саморегуляції та інтерсуб'єктивності, починається із взаємодії у діаді дитина – мати на першому році життя і являє собою співстворений процес як матір'ю, так і дитиною. Становлення саморегуляції відбувається у три фази: починається розвитком здатності до моніторингу саморегуляції (прояви невербальної експресії в дитини, її прислухання до своїх сенсорних відчуттів); потім переходить до набуття якості інтерсуб'єктивності, і завершується успішним включенням дитини у спільну діяльність. *Інтерсуб'єктивність* – це спільне для «Я» та «Іншого» суб'єктивне поле, яке пов'язане із здатністю «Я» вловлювати та відчувати думки і переживання «Іншого» та взаємно впливати одне на одного [239]. Таким чином, відбувається розширення функцій спілкування і здатності регулювати комунікативний процес.

М. І. Лісіна визначає, що на цьому етапі домінуючою у змісті комунікативної потреби стає потреба у співпраці, доброзичливій увазі дорослого, що реалізується через діловий мотив спілкування за рахунок предметно-дійових засобів спілкування. Такі засоби виникають у спільній діяльності дитини із дорослим і спрямовані на вираження готовності дитини до взаємодії з дорослим, демонстрацію своєрідного запрошення до спілкування та повідомлення того, в який спосіб взаємодія є найбільш бажаною для дитини. З такою метою дитина використовує засоби скорочення дистанції, зміну пози, вказівний жест, вокалізації різного типу (наказові, закличні, спонукальні), предметно-дійові жести зображального характеру, наслідування рухів і дій [102].

Поряд із референтною особою дорослого в межах предметно-ігрової діяльності починає формуватися потреба у спілкуванні з однолітками, прагнення до нової інформації та розширення власної активності [37]. Про це свідчить поява особливої категорії суб'єктних дій, які дитина застосовує лише щодо ровесника, але не до дорослого, своєрідність емоційної реакції на однолітка, ставлення до нього як до суб'єкта потенційного спілкування. Розвивається чутливість по відношенню до ровесника, намагання «продемонструвати себе» йому, прагнення привернути його увагу. Контакти з однолітками дозволяють дитині задовольняти потребу у нових враженнях, розвивати поведінкову активність, будувати спільну діяльність, однак, значення взаємодії з дорослим все ще значно переважає комунікацію з ровесником [102]. У два роки дитина може використовувати невербальні засоби спілкування для ініціювання взаємодії з ровесниками. Може підтримувати простий діалог із дорослими людьми, відповідати на прості запитання і запитувати [205].

З появою мовлення діти розвивають здатність комбінувати вербальні і невербальні засоби, щоб ініціювати, підтримувати і завершувати взаємодію. Вони оволодівають невербальними навичками під час діалогу, такими, як: 1) визначення адекватної фізичної близькості; 2) покращення якості використання характеристик голосу; 3) посилення гнучкості зорового контакту [241, с. 45].

Дитина поступово вчиться використовувати значення слів для передачі партнеру більш складних абстрактних словесних повідомлень [55], [125]. Як наголошує А. Меграбян, вербальна репрезентація, що формується із жестової, послідовно проходить п'ять стадій розвитку: 1) наслідування; 2) антиципація; 3) гра; 4) відтворення нової поведінки у новому контексті без присутності об'єкта (2 – 4,5 роки); 5) вербальна репрезентація [127, с. 211].

На кінець другого року життя діти реагують на словесні звертання батьків, діють відповідно прохань та вимог, усвідомлюють, коли порушують заборону, розрізняють сигнали схвалення та несхвалення своїх дій дорослим [128]. Наприклад, доторки у вигляді погладжування можуть інтерпретуватися ними як схвалення чи емоційна підтримка [85]. Вони користуються прийомами привернення й утримання уваги співрозмовника, здатні діяти згідно з реакцією дорослого і

самостійно виправляти свої соціальні промахи, володіють основними невербальними комунікативними навичками.

Таким чином, становлення невербального компонента спілкування, в основному, припадає на період раннього дитинства. Проте, важливість подальшого етапу розвитку комунікативної діяльності пов'язана з тим, що після трьох років розширюється система відносин дитини із зовнішнім світом, збільшується сфера її спілкування, а отже, зростають вимоги до здатності дитини вступати в адаптивну ефективну взаємодію.

Розглянемо докладніше *етап дошкільного дитинства* (3–6 років), щоб з'ясувати основні акценти розвитку спілкування на цей період.

У віці трьох років на основі ігрової діяльності виникає ігрове спілкування [134], що проявляється у спільній грі з ровесниками і допомагає дитині формувати позитивний досвід соціальних контактів, удосконалити навички спілкування. Ігрове спілкування тренує вміння враховувати точку зору іншого учасника спілкування, вміння діяти по черзі, слухати того, хто говорить, вести бесіду з дорослими чи ровесниками [128]. Це сприяє зростанню ефективності комунікації у різноманітних комунікативних умовах. На думку М. Петтер, Д. Шерратт, критеріями *ефективності комунікації* є здатність комуніканта розуміти і використовувати жести, рухи тіла, міміку, пози відповідно до їх значень; вміти слухати співрозмовника; використовувати мовлення і вокалізації для вираження різних інтенцій у різних комунікативних ситуаціях. Недостатність одного із цих параметрів свідчить про несформованість комунікативних навичок.

З трьох до шести років репертуар комунікативних навичок ускладнюється [241, с. 45], дитина вчиться здійснювати довільний вибір та довільно використовувати засоби спілкування, залежно від вимог комунікативної ситуації. З трьох років, як зазначає Л. М. Галігузова, у дітей стають значно вищими показники комунікативного потенціалу, що сприяє формуванню чутливості стосовно іншого учасника комунікативного акту. Це проявляється у зростанні спрямованості дитини на пізнання іншого, з'являється здатність оцінювати партнера по спілкуванню, гнучко ініціювати сам процес вербальної взаємодії [37], [241]. Диференційоване

використання різних засобів спілкування дозволяє дитині оволодіти, в тому числі, і способами вираження сигналів власної згоди або незгоди стосовно процесу комунікації. Дитина впевненіше використовує виразні рухи тіла і мімічну виразність для регуляції комунікативного акту. Наприклад, при небажанні входити у контакт вона може цілеспрямовано відвертати погляд, збільшувати дистанцію, використовувати жести і рухи для демонстрації неприхильного ставлення [128].

Інтонаційне та жестове спілкування набуває для дитини особливо важливого значення, оскільки виражає її емоційне ставлення до того чи іншого висловлювання, уточнює і доповнює смисл сказаного нею [127].

На період четвертого року життя переважає *позаситуативно-пізнавальна* форма спілкування, коли провідним мотивом спілкування стає пізнавальний, а основними засобами спілкування виступають мовленнєві [102], [134], [190]. З чотирьох років дитина не лише робить спроби інтерпретувати мову тіла співрозмовника, усвідомлювати, як реагувати на почуття інших людей [241], але й набуває вміння осмислювати їх поведінку, робити висновки про приховані смисли та значення. У неї з'являється розуміння того, що співрозмовник може мати погляди на суть речей такі, які відрізняються від її власних. Дитина починає припускати можливість правильності або хибності цих переконань Іншого, що Ю. Фріг назвав оволодінням «моделлю психічного» [200], [223]. У п'ять років така здатність дошкільника удосконалюється, про що свідчить поява вміння вибудовувати діалог, спираючись на потреби співрозмовника, враховувати його точку зору, поява спроб домовитися із співрозмовником, щоб дійти до компромісного рішення [205].

У період старшого дошкільного віку у сфері спілкування з'являються важливі новоутворення: здатність дитини до диференційованого швидкого аналізу просторових і часових характеристик комунікативної ситуації, здатність діяти за внутрішнім планом у ситуації спілкування та поза її межами, здатність уточнювати, розширювати уявлення про особистісні характеристики співрозмовника [159]. Дитина оволодіває взаємозв'язками між емоційним та семантичним значенням вербальних і невербальних засобів спілкування [102]. Основною формою спілкування виступає *позаситуативно - особистісна*, що реалізує розширений

зміст комунікативної потреби, а саме: потребу у доброзичливій увазі, співпраці, повазі дорослого, потребу у співпереживанні та взаєморозумінні. На перший план виходить особистісний мотив, що втілюється у зростанні інтересу дитини до соціального оточення, взаємостосунків між людьми у різних соціальних ситуаціях.

Таким чином, наприкінці старшого дошкільного віку діти володіють усім спектром вербальних і невербальних засобів спілкування, потрібних для побудови ними ефективної соціальної взаємодії та адаптивного функціонування. Їх невербальні комунікативні навички удосконалюються і забезпечують гнучкість механізмів організації спілкування, а саме: вміння встановлювати, регулювати, завершувати комунікативні зв'язки; розвиток усвідомлення себе та Іншого, як суб'єктів спілкування. Це відіграє особливо важливу роль у контексті розширення системи соціальних відносин дитини зі світом та для підготовки дитини до нової соціальної ситуації розвитку на наступних вікових етапах.

Проаналізувавши численні науково-психологічні джерела з проблеми формування комунікативної діяльності в онтогенезі, ми дійшли висновку, що довербальний рівень безсловесних засобів спілкування є фундаментом для побудови складної знакової поведінки, в тому числі і мовлення. Становлення невербального компонента комунікативної діяльності в онтогенезі відбувається у вигляді взаємопов'язаного послідовного формування потреб, мотивів, комунікативних навичок, невербальних засобів та функцій у період раннього віку. На етапі дошкільного дитинства, коли невербальне спілкування виконує вже не домінуючу, а супровідну роль, його якісні характеристики уточнюються, розширюються й удосконалюються з метою збільшення адаптивності взаємодії дитини зі світом.

1.4. Особливості невербального компонента комунікативної діяльності у дітей із розладами спектра аутизму у процесі їх розвитку

Як свідчать дослідження, сформованість невербального компонента спілкування залежить від низки діючих факторів: активізації комунікативної

потреби і мотиву; оволодіння базовими комунікативними функціями та широким спектром невербальних засобів; сформованості невербальних навичок соціальної взаємодії; здатності ініціювати, підтримувати, регулювати, завершувати контакт адекватними способами; сформованості жестової репрезентації.

У нормі психофізичного розвитку усі зазначені функції у дитини є сформованими вже у переддошкільному віці. Соціальні і комунікативні показники розвитку дитини дозволяють їй утримувати спільну увагу, позначати жестом об'єкти, імітувати послідовності рухів, звуків, комбінувати різні невербальні засоби, щоб висловити прохання, пояснити, ініціювати і підтримати контакт.

Водночас спеціальні дослідження підтверджують, що у дітей із розладами спектра аутизму найбільш порушеними є сфера комунікації, соціальних стосунків і мовлення (Є. Р. Баєнська [14], В. М. Башина [16], О. Б. Богдашина [22], К. Л. Гілберг [38], В. Е. Каган [58], К. С. Лебединська [90], М. М. Ліблінг [99], Р. К. Ульянова [199] та ін.). Комбінації різних ступенів вираження порушень в межах цих сфер втілюються у різноманітних клінічних формах аутизму, які складають широкий діапазон розладів аутичного спектра.

У контексті нашого дослідження ми будемо користуватися терміном «розлади спектра аутизму» (РСА) або синонімічним узагальненим поняттям «аутизм». Ці поняття входять до групи загальних розладів розвитку і характеризуються, насамперед, якісними аномаліями у сферах соціальної взаємодії, спілкування й обмеженим, стереотипним, повторюваним набором інтересів і діяльності [71]. За визначенням Міжнародної класифікації хвороб десятого перегляду, розлади аутичного спектра класифікуються як первазивні, у клініко-психологічній структурі дефекту яких домінують якісні аномалії сфери соціальної взаємодії та спілкування. До супутніх характеристик РСА відносять надмірну сенсорну чутливість, схильність до застрягання на певних сенсорних переживаннях, стереотипну повторюваність жестів і рухів тіла, аутостимуляції, неврологічні порушення (Д. Андерсон, Е. Айрес [4], У. Кіслінг [70], С. Тортора [239]).

Спеціальні дослідження, присвячені вивченню невербальної сфери у дошкільників із РСА, на сьогодні відсутні. Проте, аналіз зарубіжної та вітчизняної

спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що увага невербальному спілкуванню приділяється у контексті вивчення проблеми розвитку мовлення, спілкування, соціальних навичок при РСА (Л. Г. Нурієва [140], А. В. Хаустов [205], Е. Шюплер [211], Д. І. Шульженко [212], С. Гупштайн [228], Р. Хобсон [230], А. Мелшофф [233], Д. Бойкельман, А. Бонді, Ф. Сусман, Г. Давсон, К. Тоз [240], П. Прелок, С. Фріман, К. Квілл [241], А. Везербі [242] та ін.).

Увага невербальній комунікації приділяється також в рамках діагностичних критеріїв системи DSM-IV, де, поряд із затриманим розвитком комунікативних форм соціальної взаємодії при РСА, виділяють якісні порушення вербальної і невербальної комунікації. До якісних діагностичних показників розладу невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РСА відносять виражені порушення інтонаційної сторони мовлення (гучності, висоти, вживанні наголосів), мимічної експресії, недостатність зорового контакту, адекватної зміни пози, використання жестів [8], [38]. Наприклад, у дітей із РСА може спостерігатися бідність, нечіткість, неадекватність миміки й експресивних поз, порушення інтонування (механічний і неприродний голос), дивакуватість ритму мовлення, висоти голосу й акценту. Відмічають порушення проксемічної поведінки: регулювання ступеня близькості-віддалення, відсутність почуття оптимальної дистанції, неадекватне наближення до співрозмовника, поведінка уникнення, ігнорування, несприймання тактильних стимулів. Наголошується, що діти із РСА нездатні розуміти експресію тіла співрозмовника і використовувати експресивні рухові навички для спілкування [142]. У зв'язку з цим при аутизмі втрачається регулятивний вплив комунікативної діяльності на мислення і поведінку [122].

Загалом, проблема невербального компонента комунікативної діяльності у дошкільників із РСА мало розроблена. Розглянемо докладніше онтогенетичні особливості формування невербальних засобів спілкування при аутизмі, які описуються у спеціальній науковій літературі.

У межах різноманітних сучасних теорій аутизму, що здійснюють спробу пояснити механізми виникнення симптомів РСА, частково розкривається проблема невербальної комунікації в аутичних дітей. Так, наприклад, Р. Хобсон, досліджуючи

особливості розпізнавання мимічної виразності дітьми із РСА, наголошує на вродженій нездатності дитини з РСА сприймати емоційну експресію інших та відповідати на неї [122].

А. Мелццофф, Е. Гопнік акцентують увагу на порушенні здатності імітувати афективну виразність обличчя дітьми із РСА, що обумовлює нездатність до «емоційного зараження», а отже, призводить до затримки процесу ідентифікації дорослого, як суб'єкта спілкування [233].

При дослідженні особливостей комунікативного використання і розуміння мимічної виразності дітьми із РСА дискутується питання соціального значення для них людського обличчя як такого. З однієї точки зору (В. Рамачандран, В. Хірштайн, П. Іверсен), вважається, що для дитини із РСА людське обличчя виступає не важливим соціальним стимулом, а звичайним об'єктом навколишнього простору. Це порушує здатність розуміти та інтерпретувати невербальну поведінку інших, їх емоції, мотиви і проявляється в униканні дітьми з РСА зорового контакту. Причину вбачають у розладах функціонування лімбічної системи таких дітей, а саме – мигдалеподібного тіла, яке з раннього віку не здатне переробляти соціальні сигнали. За рахунок цього відбувається зниження активності наслідувальних механізмів оволодіння соціальною поведінкою, порушення контакту із оточуючими людьми, нездатність накопичувати комунікативний досвід [49], [142], [177].

З іншої точки зору, результати досліджень Б. Хермелін, Н. О'Конор вказують на збереження у дітей із РСА комунікативного інтересу до людського обличчя, подібно з їх здоровими однолітками. Проте, для аутичної дитини під час спілкування патологічно вираженою є афективна перенасиченість візуальним стимулом, яким виступає лицьова експресія [14].

Труднощі формування жестової репрезентації при аутизмі та порушення здатності імітувати жести пов'язуються із розладами процесу символізації, що проявляється в порушеннях символічної ігрової діяльності. Поряд із цим, важливими є результати досліджень Д. Нейдел, згідно з якими діти із РСА можуть усвідомлювати, коли їх самих наслідують, і це усвідомлення стимулює зворотний

процес реакції наслідування, в основі якої лежить визнання Іншого як суб'єкта спілкування [200, с. 33].

В. Є. Каган виділяє два основних компоненти комунікативної сфери, які, на його думку, найважче формуються при аутизмі: усвідомлене ставлення до іншої людини як до суб'єкта спілкування (яке в більшості випадків залишається поверховим і недостатньо диференційованим) та ідентифікація себе як об'єкта, суб'єкта спілкування і як особистості [58].

На думку Ж. М. Глозман, при аутизмі відбувається змішування між поняттями «Я» та «Інший», що призводить до відсутності їх чіткої диференціації, а отже, і до нездатності вибудувати взаємодію з Іншим. Розлади комунікативної взаємодії в дитини з РСА дослідниця пов'язує із розладом мотиваційної і контролюючої ланки спілкування. Для дитини з РСА образ Іншого втрачає властиві йому характеристики, які, в першу чергу, мали би означати рівнозначність та зовнішню локалізацію цього образу поза межами Я. У такій ситуації співрозмовник виступає як об'єкт, а не суб'єкт [39], а отже, комунікативна потреба залишається невідрахованою.

Переважає більшість досліджень невербального спілкування дітей із РСА збігається із дослідженнями їх раннього розвитку, оскільки онтогенетично в комунікативній системі невербальний досвід комунікації є домінуючим у цей період. У науковій літературі основна увага невербальним комунікативним проявам у поведінці аутичних дітей приділяється в контексті визначення предикторів і ранньої діагностики розладів спектра аутизму.

За даними результатів лонгітюдних досліджень деяких зарубіжних авторів (С. Лістер, Д. Джонсон, С. Барон-Коен та ін.) діти, у яких згодом було виявлено аутизм, на першому році життя нічим не відрізнялися від своїх здорових однолітків. До того ж, наявність ознак порушень у соціальній та комунікативній сферах у віці до 12 місяців не завжди були проявами формування аутичного варіанта розвитку. Дослідники звертають увагу, що до початку другого року життя в аутичних дітей могло не спостерігатися труднощів формування соціальної взаємодії, однак із 1,5 року вже відмічалися прояви порушення за трьома основними діагностичними критеріями – у комунікативній, соціальній сферах та сфері уяви [8]. Спеціальні

дослідження А. Еріксон, П. де Шато, згідно з проаналізованими відеозаписами поведінки аутичних дітей раннього віку, підтвердили висновок, що специфічні симптоми аутизму починають проявлятися з другого року життя [205].

У той же час, М. Форє, Д. Адрієн стверджують, що труднощі соціальної взаємодії, емоційні розлади, недостатність сенсорних поведінкових форм, порушення м'язового тону, рухових актів, при аутизмі спостерігаються протягом перших двох років [204]. Численні автори (Є.Р. Баєнська [14], Ж. М. Глозман [39], В. Е. Каган [58], О. С. Нікольська [92], М. М. Ліблінг [137], Ч. Ньюкітцен [142] та ін.) сходяться на припущенні, що початок аутичного дизонтогенезу може мати місце ще з немовлячого віку. Але внаслідок утрудненої діагностики аномальних проявів комунікативного розвитку, тривожні ознаки на такому ранньому етапі часто залишаються непоміченими або описуються батьками як недиференційоване відчуття незадоволеності від емоційного контакту із дитиною [58].

Важливими ознаками порушеного формування комунікативної діяльності на першому році життя є негативні невербальні реакції дитини при контакті з дорослим. Х. Папушек серед ранніх ознак виділяє надмірну пасивність дитини, уникнення нею контакту або, навпаки, її підвищену збудливість [152]. У нормі діти першого року життя оволодівають тими моделями поведінки, що забезпечують і підтримують їх близькість із дорослим у вигляді організованих невербальних сигналів по відношенню до конкретної особи [122]. Невербальна взаємодія матері і дитини лежить в основі формування прив'язаності і реалізується через зоровий контакт, люблячий дотик, усмішку, гойдання, коливання, годування, обійми, утримування на руках, реципрокність, емпатію, тілесно-рухове налаштування [177]. При РСА дослідники відмічають специфічність і труднощі формування прив'язаності, що провокується наявністю сенсорних розладів, нездатністю належним чином продукувати і читати соціальні сигнали [92], [122], [170], [201]. Це може знаходити свій вияв у стриманій комунікативній спрямованості новонародженого, у швидкому перенасиченні контактом з дорослим [170]. Порушення прив'язаності зумовлює розлади комунікативної сфери і додатково ускладнює психічний розвиток дитини з РСА.

На думку В. Є. Кагана, для дітей із РСА є характерною слабка здатність до спілкування, а тому активні зовнішні спроби емоційної взаємодії з боку матері не можуть розвинути комунікативну потребу. Відповідно, в аутичної дитини не відбувається переходу до самостійного ініціювання контакту з дорослим із метою задоволення цієї потреби [58].

Загалом, виділяють наступні порушення формування комунікативної потреби і комунікативного мотиву при РСА: недиференційованість і дефіцит проявів потреби в комунікації, стертість установок на адресата і контакт, зниження рівня емоційного реагування стосовно близьких, слабкість мотиву спілкування, надмірна пасивність у прагненні до взаємодії [39], [122], [152].

Одним із найважливіших невербальних показників формування комунікативної потреби, яка визріває у контексті позитивної прив'язаності, є зорове спілкування. При РСА (Є. Р. Баєнська [14], К. С. Лебединська [92], С. Фрайберг, Г. Гілберг, С. Елерс [227], Ф. Фолькмар, К. Чаварська, К. Квілл [241]) доволі рано відмічається знижена здатність фіксувати погляд на обличчі близького дорослого, прагнення уникати погляду в очі або ж утримувати зоровий контакт недовготривалий період часу, що є свідченням порушення ранньої пристосувальної поведінки. Можуть спостерігатися невиразність візуальних реакцій на присутність чи відсутність матері, байдужість до її голосу та обличчя, затримка у впізнаванні близьких, слабкість емоційної насиченості впізнавання, зниження загального інтересу до людей. Погляд може бути ковзаючим, нерухомим або ж характеризуватися чергуванням швидких фаз зосередження погляду на обличчі матері і відведення його вбік. Якісні характеристики візуальної взаємодії тісно пов'язані із виникненням комплексу поживлення, який при РСА характеризується пізньою появою, зрідненістю [170]. Відмічають, що у дитини з РСА не посилюються рухова активність та вокалізації при появі обличчя матері, не збільшується тривалість фіксації зорового контакту, а, навпаки, може спостерігатися перенасичення і прагнення відсторонитися від безпосередньої взаємодії [14], [92].

За деякими спостереженнями усмішка в дитини із РСА може з'являтися вчасно, але з самого початку помітним стає її специфічність: рівнозначна

адресованість матері і різним об'єктам та сенсорним враженням, нездатність заражатися від усмішки, інтонації, сміху близького дорослого [43].

На першому році життя при РСА відмічається відсутність або слабкість інших адаптивно необхідних ранніх форм поведінки: тілесного пристосування до рук матері (при годуванні, заколисуванні) та антиципуючої пози – прояву готовності дитини бути взятою на руки [14], [138], [201]. Характерним є порушення вокалізацій та інтонаційних характеристик. З перших днів життя протягом тривалого часу спостерігаються недиференційованість і немотивованість криків, плачу, відмічається відсутність або запізнілість фази гуління. Гуління обмежене, механічного характеру, схоже на крик або пищання, позбавлене інтонаційного компонента [175]. Лепетні звукосполучення – не інтоновані, одноманітні та не звернені до дорослого. Відмічають слабкість або відсутність реакцій на звернене мовлення матері, наприклад, дитина з РСА не фіксує погляд в момент, коли матір звертається до неї [92].

У 5-6 місяців, у нормі, відбувається оволодіння навичкою диференціації різних виразів обличчя, виробляється вміння адекватної емоційної реакції та здатність до імітації видимої мимічної експресії дорослого. Так виникає «емоційне зараження», що допомагає дитині ідентифікувати дорослого «як когось, схожого на нього самого». При РСА дослідники відмічають труднощі у розпізнаванні та адекватній реакції на емоційний вираз обличчя матері, порушення здатності імітувати мимічну експресію [122]. Поряд з цим, емоційні прояви самої дитини з РСА можуть характеризуватися невизначеністю і стертістю, що призводить до труднощів інтерпретації її емоційного стану батьками [14], [170]. В. Е. Каган відмічає, що часто матері приписують дітям із РСА очікувані від них емоційні реакції, які насправді є формальними поведінковими проявами на матір як на подразник взагалі [58]. Фрустрування батьківської поведінки в цей період провокує посилення комунікативних порушень та фіксацію патологічних способів реагування у процесі взаємодії батьків й аутичної дитини [152].

На *другому році життя* при аутизмі дослідники відмічають поглиблення порушення контактності, яке стає помітним для батьків, що спонукає їх звертатися

по допомогу до спеціалістів. За даними деяких авторів, симптоматика аутизму, власне, і проявляється з двох років у порушеннях поведінки й труднощах взаємодії з дорослими, що пов'язані із специфічністю розвитку форм звертання, привернення уваги і вираження прохання. Ці форми носять недиференційований характер, супроводжуються відсутністю мовленнєвих чи жестових позначень згоди чи незгоди, без використання вказівного жесту і спрямованого погляду на бажаний об'єкт [14], [58]. Наприклад, спостереження показують, що діти із РСА можуть простягати руку в потрібному напрямку, але без спроб назвати потрібний предмет, не чергуючи погляд між співрозмовником та об'єктом, не використовуючи спрямовану вокалізацію до дорослого [91].

У дослідженнях П. Манді, М. Сігмана, Т. Шермана, С. Барона-Коена звертається увага на низький рівень розуміння й ефективного використання дітьми з РСА вказівного (протодекларативного) жесту, метою якого є цілеспрямоване привернення уваги. У той же час, активність вживання протоімперативного вказівного жесту, що спрямований на оволодіння вибраним предметом, не погіршується [8], [240]. К. Квілл підтверджує, що діти з РСА можуть використовувати зоровий контакт або жести здебільшого для того, щоб виразити прохання до співрозмовника, ніж щоб розділити інтерес із ним стосовно об'єкта. Це свідчить про зниження здатності дітей раннього віку із РСА до оволодіння соціальними способами привернення уваги та інтересу інших [241].

У ранньому віці при РСА починають відмічати поглиблення ознак порушеної здатності довільної організації власної поведінки, у першу чергу в ситуації спілкування. Дитина з РСА може не відгукуватися на своє ім'я, не реагувати на словесне звернення, ігнорувати дорослого, використовуючи його присутність переважно у функціональному смислі [43], [58], [91], [92], [184]. К. Квілл зазначає, що обмеження невербальної комунікативної поведінки дітей із РСА на ранньому віковому етапі стосуються її вираженого контекстуального характеру. Залежність вербальних і невербальних паттернів спілкування від комунікативного контексту провокує в дитини з РСА труднощі у створенні комунікативного повідомлення поза контекстом, наприклад, у незнайомій комунікативній ситуації. Нездатність

ініціювати нове повідомлення призводить до того, що діти із РСА залишаються «прикутими» до своїх стереотипних сценаріїв спілкування [241] у взаємодії як з дорослими, так і з ровесниками. Несформованість у них комунікативної потреби, недостатність мотивації до спілкування з оточуючими [122] не дозволяє відбутися нарощенню та розширенню комунікативного потенціалу.

Багатьма дослідниками відмічається, що діти раннього віку із РСА все ще демонструють нездатність до моторного та звукового наслідування, що у нормі сформоване вже у 6-9 місяців. Це спричиняє труднощі в оволодінні елементарними соціальними жестами; порушення здатності імітувати слова, пасивність в організації простих дитячих ігор із використанням рухів і звуконаслідування [8], [14], [170].

На цьому віковому етапі особливо виразною стає комунікативна дезадаптація у стосунках із оточуючими. Оскільки внутрішня інтерактивна сторона вербальних і невербальних комунікацій аутичної дитини порушена на рівні потреби і здатності до спілкування, дитина з РСА не створює модель комунікативної ситуації, їй важко осмислювати поведінку співрозмовника з точки зору його прихованих переживань, допускати наявність у нього відмінних від її поглядів та переконань [8], [137], [201].

У ранньому віці, коли в нормі відбувається оволодіння мовленням, при аутизмі дослідники описують, в одних випадках, ранній мовленнєвий розвиток без видимих відхилень спочатку, але із посиленням регресом в подальшому, в інших випадках – численні прояви затримки (О. Р. Баєнська [14], К. С. Лебединська [92], І. І. Мамайчук [122], О. С. Нікольська [135], М. М. Ліблінг [170], Н. В. Сімашкова [184], П. Філіпек [201] та ін.). Діти з РСА на цьому етапі можуть користуватися вокалізаціями некомунікативного характеру із прискореним чи сповільненим темпом, що нагадує музикання, гудіння, протяжне промовляння голосного звука, щебетання, скрип [91].

Поряд із обмеженими вербальними засобами спілкування невербальні комунікації в дитини з РСА не виконують компенсаторної функції, характеризуються одноманітністю, зниженою комунікативною спрямованістю використання. Це проявляється у маловиразній мимічності, несформованості

соціальних жестів, одноманітній інтонованості голосу, його механічних модуляціях та труднощах регуляції гучності [16], [125].

Із *трьох років* при аутизмі поглиблюються якісні порушення соціальної взаємодії у формі неадекватної оцінки та реалізації соціально-емоційних сигналів. Це стає помітно внаслідок відсутності у дитини з РСА реакції на емоції інших людей, нездатності регулювати власну поведінку відповідно із соціальною ситуацією, труднощів встановлення соціально-емоційної взаємності. Порушення адекватного відчуття потрібної відстані у процесі взаємодії може проявлятися у недотриманні допустимої дистанції з чужими людьми, у відсутності уявлення про необхідність особистісного простору в інших або у прагненні повного дистанціювання, просторового віддалення, із проявами афективної реакції при спробі співрозмовника наблизитися. Така поведінка може бути спричинена, в основному, недостатнім усвідомленням існування інших людей та їх почуттів, тобто поглибленням розладів у сфері соціальної взаємодії [8].

Розвиток механізмів регуляції комунікативної поведінки, які призначені регулювати межі контакту із середовищем та уникати дискомфортних вражень, заміщується формуванням захисних поведінкових стереотипів, закріпленням реакцій уникнення зовнішніх впливів і негативної вибіркової сприймання (із фіксацією дитини на тому, що її лякає, чого вона не приймає, не любить). Замість розширення емоційного контакту з близькими у дитини з РСА посилюється система захисних реакцій від їх активного втручання у її індивідуальний простір. Це проявляється у її прагненні дистанціюватися, обмежити кількість і частоту контактів, утримати взаємовідносини в межах стереотипів [137].

У період *від трьох до п'яти років* дизонтогенетичні прояви порушення комунікативної діяльності сягають найбільш виражених проявів, посилюючись станами дифузної тривоги і немотивованих страхів, загостренням розладів афективно-вольової сфери (Ф. Аппе [8], В. М. Башина [18], В. Е. Каган [58], І. І. Мамайчук [122], О. С. Нікольська [137] та ін.). Відмічається наростаюча нездатність дошкільників із РСА до рольових, соціально-імітаційних і символічних ігор, зниження емоційного відгуку на спроби інших людей вступити у розмову.

В. Е. Каган відмічає характерну для дітей із РСА несформованість вербальних або невербальних позначень понять згоди і заперечення. Незгода найчастіше демонструється через недиференційоване збудження та крик.

Паралінгвістичні порушення при РСА описуються у вигляді специфічних труднощів темпо-ритмічної організації мовлення, оформлення інтонаційної виразності слів та використання оптимальної тональності голосу; у відсутності супроводжуючої експресивної жестикуляції в процесі діалогу, у вигляді скандованої вимови, слабкої модульованості голосової експресії із переважанням особливо високої тональності в кінці фрази чи слова (В. М. Башина [17], Ж. М. Глозман [39], В. Е. Каган [58], О. М. Мастюкова [125] та ін.).

На думку С. Тортори, комунікативні розлади при РСА провокуються нездатністю дитини регулювати у часі і просторі потік невербальної та вербальної інформації, свої емоційні переживання та пропріоцептивні відчуття під час спілкування [239]. Вибірковість сприймання сенсорних подразників та труднощі інтеграції сенсорних імпульсів у цілісний образ утруднює здатність дитини з РСА розпізнавати вербальні і невербальні сигнали, бути послідовною у своїх реакціях на той чи інший комунікативний сигнал, а отже, утруднює взаємодію в цілому [4]. Проблема інтеграції візуальної та акустичної інформації призводить до труднощів співвідносити почуте слово (акустичний сигнал) із внутрішнім образом цього слова (візуальний сигнал). Якщо у комунікативному повідомленні переважають вербалізовані поняття, то моноканальний спосіб сприйняття інформації дітьми з РСА зумовлює фрагментарне розуміння такого повідомлення [177].

Дослідниками відмічається, що у дошкільників із РСА затримується розвиток адекватних способів вираження почуттів через жести, міміку та голос; порушується використання саме тих жестів, які регулюються уявленнями про переживання та емоційні реакції іншої людини (прагнення втішити, підтвердження готовності). Поряд з цим, кількість жестів, спрямованих на просту маніпуляцію поведінкою інших («підійди», «замовкни», «іди геть»), майже така сама, як і в будь-якої категорії дітей з проблемами у розвитку [8], [39], [201].

До кінця дошкільного віку порушення формування комунікативної діяльності та її невербального компонента у дітей із РСА без спеціального психологічного і педагогічного корекційного втручання залишається некомпенсованим.

Таким чином, є підстави стверджувати, що діти з РСА залишаються на довербальному етапі розвитку комунікативної діяльності. Низькі показники оволодіння невербальними засобами спілкування, несформованість жестової репрезентації у дітей із РСА призводить до затримки в оволодінні мовленням, як основним комунікативним засобом. Якщо враховувати, що комунікативні зв'язки між комунікантами встановлюються в межах багатоканального процесу спілкування за рахунок обміну невербальними і вербальними діями, то у дітей з РСА розвиток спілкування блокується тим, що їх базові невербальні комунікативні дії використовуються ними обмежено, стереотипно і з труднощами.

Виходячи з вищезазначеного, вважаємо доцільним подальше дослідження невербальних засобів як зовнішньої сторони реалізації невербального компонента комунікативної діяльності та визначення умов їх формування з врахуванням психологічних передумов розвитку дітей із розладами спектра аутизму. Невербальні засоби спілкування являють собою своєрідне дзеркало стану комунікативної сфери, оскільки є онтогенетично першими у комунікативному розвитку і служать фундаментом, на основі якого розвивається мовленнєва діяльність. У зв'язку з цим, ми припускаємо, що особливості використання невербальних засобів дітьми з РСА є свідченням недостатньої сформованості їх невербального компонента комунікативної діяльності, порушення комунікативних функцій, соціальних комунікативних навичок та дисгармонійності соціальної, емоційно-вольової та особистісної сфери розвитку. А тому вивчення особливостей формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дошкільників із РСА становить важливий науковий інтерес і відкриває перспективи для оптимізації шляхів та засобів управління цим процесом. Для перевірки цих припущень було проведене спеціальне експериментальне дослідження.

Висновки до першого розділу

Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження підводить до наступних висновків.

1. У контексті нашого дослідження важливим є уявлення, що зовнішня поведінкова сторона спілкування є реалізацією внутрішньої комунікативної програми і втілює потребо-мотиваційний аспект комунікативної діяльності лише у процесі двосторонньої комунікативної активності. Психологічним змістом спілкування є особливі комунікативні зв'язки між учасниками та структурні компоненти процесу комунікації, які реалізують ці зв'язки. Розгортання комунікативного процесу відбувається у вигляді цілеспрямованих комунікативних актів певної структурної послідовності, які покликані передавати як когнітивні, так й емоційні повідомлення за допомогою мультимодальної системи вербальних і невербальних засобів. Іntenціональність вербальних та невербальних дій робить їх комунікативно спрямованими, а отже, виробляє комунікативний зв'язок. Внаслідок цього відбувається взаємовплив комунікантів один на одного, що втілює одну із головних специфічних рис спілкування.

2. У науковій психологічній літературі важливим постає розуміння невербального спілкування, як багатоканальної мультисенсорної системи, що має властивість передавати раціональні та імпліцитні значення за допомогою немовленнєвих комунікативних засобів. Комунікативна спрямованість невербальних засобів проявляється за рахунок довільного позначення індивідом символічного змісту і за рахунок неусвідомленого обміну імпліцитними значеннями невербальних дій. Присутність двох осіб у спільній комунікативній ситуації, інтенціональне використання ними зорових, тактильних або голосових сигналів, регуляція між ними певної дистанції та взаємного розташування у просторі дозволяють говорити про невербальну комунікативну взаємодію.

3. У контексті нашого дослідження ми спираємося на розуміння невербальних засобів спілкування як структурних елементів зовнішньої сторони комунікативної діяльності, які реалізують внутрішню програму невербального спілкування у формі невербальної поведінки. Розроблена нами після аналізу наукової літератури модель

невербального компонента комунікативної діяльності відображає місце, властивості і взаємозв'язки невербальних засобів спілкування у структурі комунікативної діяльності. Тому ми розглядали невербальний компонент комунікативної діяльності як такий, що знаходить свій вияв через невербальні засоби у механізмах ініціювання, підтримки, регуляції контакту та представляє базові невербальні комунікативні навички.

4. Невербальне спілкування відіграє особливу роль первинного базового рівня комунікативного досвіду, на основі якого формуються вербальні функції спілкування, соціальні навички побудови взаємодії із навколишнім середовищем. Для засвоєння позитивного досвіду спілкування дитині необхідне повноцінне комунікативне середовище, яке забезпечується використанням з боку дорослого тактильних, голосових, мімічних, інтонаційних та жестикуляційних сигналів, що наповнені емоційним змістом.

5. Труднощі формування комунікативної діяльності та її невербального компонента у дітей із РСА пов'язано з тим, що на ранніх етапах розвитку між дитиною з РСА та дорослим не виникає достатньої кількості комунікативних зв'язків через обмін невербальними діями, і це призводить до порушення якості невербального зв'язку. Внутрішній бік комунікативної діяльності при аутизмі порушується на рівні комунікативної потреби, що провокує недорозвиток засобів спілкування і перешкоджає створенню дитиною з РСА гнучкої моделі комунікативної взаємодії, у зв'язку з чим не відбувається переходу з довербального етапу спілкування на вербальний. Якщо враховувати, що комунікативні зв'язки між комунікантами встановлюються в межах багатоканального процесу спілкування за рахунок обміну невербальними і вербальними діями, то у дітей із РСА розвиток спілкування блокується тим, що їх базові невербальні комунікативні дії використовуються ними обмежено, стереотипно і з труднощами. Матеріали першого розділу висвітлені у статтях автора [104], [105], [106], [107].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ

2.1. Завдання та методика експериментального дослідження

На констатувальному етапі дослідження було поставлено *мету* – з'ясувати характерні особливості невербального компонента комунікативної діяльності дошкільників із РСА в різних умовах спілкування. Для нас було важливим проаналізувати використання невербальних комунікативних засобів дітьми з РСА при цілеспрямованій та спонтанній організації контакту із близькими і чужими дорослими в умовах знайомого і нового комунікативного простору.

Для досягнення поставленої мети розв'язувалися наступні *завдання*:

1. Дослідити особливості використання невербальних комунікативних засобів у дітей молодшого і старшого дошкільного віку із РСА в незнайомих ситуаціях спілкування порівняно із розумово відсталими однолітками та дітьми з НР.

2. Дослідити рівень оволодіння дітьми із РСА базовими комунікативними невербальними навичками порівняно із дошкільниками з РВ.

3. Дослідити використання дітьми з РСА невербальних засобів при ініціюванні, підтримці, завершенні спілкування у звичних комунікативних умовах порівняно з дітьми, що мають РВ.

4. Розробити та експериментально апробувати систему корекційно-психологічних заходів, спрямованих на формування невербального компонента комунікативної діяльності дошкільників із РСА.

Відповідно до поставлених завдань дослідження був розроблений діагностичний комплекс, спрямований на вивчення невербального компонента комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з РСА. Перш за все було визначено систему діагностичних критеріїв, які використовувалися нами в якості індикаторів порушення невербального компонента комунікативної діяльності. Ці

критерії базувалася на онтогенетичних закономірностях розвитку сфери спілкування в нормі. Було визначено комплекс спеціально підібраних методик з їх адаптацією та обґрунтуванням, що допомагали у розв'язанні конкретних завдань експериментального дослідження.

Гіпотеза нашого експериментального дослідження полягала у припущенні, що у дошкільників із РСА порушуватиметься процес використання невербальних засобів під час ініціювання, підтримки, завершення спілкування, що проявлятиметься у низькому рівні сформованості базових комунікативних невербальних навичок взаємодії і провокуватиме фіксацію на довербальному етапі спілкування. Поетапне формування складових невербального компонента комунікативної діяльності у дітей із РСА призведе до покращення в них стану психологічних механізмів організації спілкування, невербальних комунікативних навичок та розширення адаптивності невербальної поведінки у нових і знайомих комунікативних умовах.

Для перевірки висунутої гіпотези окреслено наступні завдання:

- 1) вивчити особливості невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РСА у нових умовах спілкування;
- 2) дослідити рівень оволодіння базовими комунікативними невербальними навичками при спілкуванні;
- 3) визначити особливості використання дошкільниками з РСА невербальних засобів комунікативної діяльності при ініціюванні, підтримці, регуляції та завершенні контакту.

Для розв'язання основних завдань констатувального експерименту було проведено два етапи.

Перший етап стосувався дослідження невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РСА у нових умовах спілкування при взаємодії із незнайомою людиною. Основна увага приділялася вивченню особливостей невербальної поведінки дитини з РСА у незнайомій комунікативній ситуації під час першої зустрічі. Ключовою характеристикою такої ситуації була відсутність у комунікантів спільного досвіду взаємодії, високий рівень непередбачуваності і

нестабільності нового простору спілкування, підвищення ризику, що засвоєні раніше комунікативні сценарії не діятимуть. Ми звертали особливу увагу на здатність дитини з РСА використовувати невербальні засоби у незнайомих умовах спілкування з орієнтувальною метою (О. О. Леонтъєв [93]).

Серед завдань цього етапу ми виділили такі:

- визначити стан комунікативної спрямованості невербальних засобів дитини із РСА в умовах спілкування із чужим дорослим;
- дослідити особливості використання невербальних комунікативних засобів дитиною із РСА у незнайомих комунікативних ситуаціях.

Другий етап констатувального дослідження включав у себе дві серії експериментальних досліджень, що були спрямовані на вивчення психологічних механізмів організації спілкування через використання невербальних засобів у знайомій ситуації із близькою людиною та особливостей оволодіння базовими комунікативними невербальними навичками дошкільниками з РСА.

Перша серія передбачала опитування батьків і педагогів аутичних дітей та спостереження за взаємодією матері/ педагога й дитини з РСА з метою вивчення тих сценаріїв і досвідів комунікації, які дитина використовує при спілкуванні із близьким дорослим. Було визначено такі основні завдання:

- з'ясувати рівень оволодіння базовими невербальними комунікативними навичками – невербальної соціальної взаємодії; навичками імітації; базовими комунікативними функціями; невербальними діалоговими навичками;
- визначити невербальні сигнали, якими дитина з РСА користується, коли ініціює, підтримує чи завершує спілкування у знайомих умовах спілкування;
- дослідити, на які невербальні сигнали співрозмовника дитина з РСА найчастіше реагує у процесі комунікації.

Друга серія досліджень передбачала послідовне проведення ряду індивідуальних зустрічей експериментатора з аутичною дитиною (від 3 до 5), в ході яких простежувалася динаміка її адаптації у новій комунікативній ситуації, особливості використання нею невербальних комунікативних засобів під час взаємодії у вже знайомих умовах. Завданнями цього етапу було визначено такі:

- виявити особливості кінесичної невербальної системи (жести, міміка, пози) та тілесної взаємодії дошкільників із РСА;
- з'ясувати специфіку використання зорового контакту дітьми із РСА;
- вивчити особливості використання голосових характеристик мовлення дитиною із РСА (інтонації, гучність);
- визначити особливості реакції дитини із РСА на просторові умови спілкування (в тому числі й особливості встановлення адекватної дистанції).

Для реалізації поставлених завдань використовувалися такі основні методи дослідження:

1. Методика «Первинне спостереження невербальної поведінки при порушеннях аутичного спектра», адаптований варіант методики первинного спостереження І. І. Мамайчук (див. додаток Б, с. 232 і додаток В, с. 234);

2. Методика «Оцінка невербальних соціально-комунікативних навичок у дошкільників з РСА», адаптований варіант методики «Оцінка соціальних та комунікативних навичок дітей з аутизмом» («Assessment of Social and Communication Skills for Children with Autism») К. Квілл (див. додаток Г, с. 237);

3. Методика «Спостереження комунікативно-рухового невербального стилю дитини з РСА», адаптований варіант MSI Checklist, С. Тортора (додаток Д, с. 242).

В дослідженні брали участь діти дошкільного віку із РСА, а також дошкільники із помірною розумовою відсталістю та з нормою в розвитку, поділені на дві вікові групи: 3-4 років та 6-7 років (всього 188 випробуваних). Дослідження проводилося шляхом порівняння особливостей невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РСА, із РВ та дітей із нормальним розвитком. Дослідження у порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити специфічні риси використання невербальних засобів при РСА. Зокрема, порівняння із категорією дітей, що мають розумову відсталість, дозволяло відмежувати комунікативні труднощі, які є супутнім розладом при первинних порушеннях інтелектуального розвитку, із порушеннями, властивими аутичному варіанту розвитку. При цьому виконання діагностичних завдань дітьми з нормальним розвитком слугувало показником вікової норми. Експериментальну групу склали

діти з РСА та РВ, які відвідують соціальні центри психолого-педагогічної реабілітації і спеціальні групи дошкільних закладів, і діти із НР, які відвідують групи загального розвитку.

Обираючи для порівняння вікові групи дітей молодшого (3-4 роки) та старшого (6-7 років) дошкільного віку, ми спиралися на онтогенетичні критерії розвитку спілкування у нормі, згідно з якими у віці від трьох років домінування невербального компонента поступається активному використанню мовлення. У нормі на період 3-4 років дитина вже оволодіває основними комунікативними навичками, відбувається активне розширення меж комунікативної діяльності, тобто значно інтенсивнішою стає вербальна взаємодія. На цей період повноцінна сформованість невербального спілкування виступає опорою для розвитку більш адаптивних соціальних форм взаємодії. У зв'язку з цим, нас цікавила вікова динаміка розвитку невербальної сфери дітей із РСА впродовж дошкільного періоду, оскільки порушення комунікативної сфери є одним із найстійкіших симптоматологічних проявів при РСА. Важливим аргументом для вибору нижньої межі вікового діапазону 3-4 років досліджуваної категорії аутичних дітей було також те, що вік трьох років у МКХ-10 визначається періодом, на момент досягнення якого закріплюються основні симптоматичні прояви дитячого аутизму.

В експерименті брали участь 67 дошкільників із діагнозом РСА, з них 33 дитини 3-4 років і 34 дитини 6-7 років. Контингент досліджуваних складався із дітей з розладами спектра аутизму різного рівня інтелектуального розвитку. Крім дітей із РСА до експериментального дослідження було залучено 61 дитину дошкільного віку з РВ, з яких 30 дітей віком від 3 до 4 років і 31 дитина 6-7 років, та 60 дітей дошкільного віку з НР, з яких 30 дітей 3-4 років і 30 дітей 6-7 років.

2.2. Особливості невербального компонента комунікативної діяльності дошкільників із РСА у незнайомих комунікативних ситуаціях

Із метою з'ясування особливостей невербального компонента комунікативної діяльності у дітей із РСА в незнайомих умовах спілкування було проведено перший етап дослідження із застосуванням адаптованого варіанту методики «Первинного

спостереження невербальної поведінки при порушеннях аутичного спектра» (за І.І. Мамайчук [122]). Комуникативну ситуацію ми характеризували як незнайому, якщо більшість її компонентів (учасники, обставини, контекст спілкування) виявлялися новими для дитини з РСА. Першим завданням було виявити, чи здатна дитина з РСА вступати у контакт, наскільки вона може проявляти комуникативну активність і якими комуникативними засобами користується у ситуації знайомства. Наступним завданням стало з'ясувати особливості використання дітьми з РСА погляду, жестів, міміки, голосу та просторово-часових характеристик у спілкуванні із незнайомим дорослим. Спостереження **комуникативно-поведінкових проявів** дітей із РСА включало оцінку контактності, комуникативної активності та засобів спілкування.

Аналіз контактності стосувався визначення здатності дітей із РСА вступати в контакт у незнайомій ситуації спілкування, ініціювати звертання та реагувати на ініціативу співрозмовника. Показник контактності ми оцінювали за схемою: нульовий рівень – відсутній контакт; виражено низький рівень – епізодичний і поверховий контакт можливий при наявності глибокого зацікавлення спільним об'єктом уваги, але при відсутності проявів інтересу до співрозмовника; низький рівень – нестійкий контакт у формі фрагментованого відгуку на звертання, але при відсутності спроб ініціювати; середній рівень – утруднений контакт при збереженості здатності дитини ініціювати та відгукуватися на звертання дорослого; нормальний рівень – продуктивний контакт (див. додаток В, с. 234).

Було виявлено, що у нових комуникативних умовах серед дітей із РСА 3-4 років 9,6% зовсім не вступали у контакт, не реагували на присутність незнайомого дорослого, хаотично пересувалися у просторі. Виражено низький рівень проявляли 35,4% дітей; низький – 32,3%, середній – 22,5%. Натомість, серед дітей із РСА 6-7 років всі продемонстрували здатність вступати у контакт. 19% взаємодіяли на виражено низькому рівні; 47% – проявили низький рівень контактності; 34% – середній. Нормальний рівень контакту не виявив жоден із дошкільників із РСА.

Результати за показником контактності у групі дітей із РВ мали певні відмінності. У новій комунікативній ситуації як молодші, так і старші дошкільники з РВ могли вступати у контакт, відповідно жоден з них не продемонстрував нульового рівня. Серед дітей із РВ 3-4 років 7% проявили виражено низьку контактність, 37% – низький рівень, 43% – середній і 13% – нормальний рівень контактності. Серед дітей із РВ 6-7 років у 10% відмічався виражено низький рівень, у 13% – низький, у 52% – середній і у 26% – нормальний рівень контактності.

Водночас, серед дітей із НР переважав нормальний рівень контакту – у 77,4% дітей 3-4 років та 97% дітей 6-7 років. Середній рівень був притаманний 22,6% дітей із НР 3-4 років та 3% дітей із НР 6-7 років. Жоден не проявив низького, виражено низького та нульового рівнів.

При порівнянні даних обох нозологічних груп стає очевидним, що у дітей із РСА, на відміну від дошкільників із РВ та дітей із НР, відсутня здатність вступати у продуктивний контакт в умовах незнайомої комунікативної ситуації. Найнижчий рівень контактності демонстрували діти з РСА 3-4 років. Серед них домінували виражено низький і низький рівні, що проявлялося у їх здатності вступати у взаємодію на короткий час і лише за умови виникнення глибокого зацікавлення до спільних об'єктів уваги з дорослим. Проте, такі діти проявляли байдужість до дорослого, як до комуніканта; спілкування самостійно не ініціювали, уникали співрозмовника при його прямому звертанні (наприклад, коли експериментатор висловлював прохання чи пропонував гру). У той же час, серед дітей із РСА 6-7 років домінували низький і середній рівні контактності: вони могли налагоджувати нестійкий, поверховий контакт, проявляли вибірковий відгук на звертання, хоча самостійно спілкування теж не ініціювали. Наприклад, Гліб К. (7 років, аутизм) під час першої зустрічі виражав своє напруження, без зупинок рухаючись по діагоналі кімнати. У тих випадках, коли до нього зверталися, він зупинявся, відповідав «ні», відштовхував дорослого і продовжував свій рух далі. Якщо співрозмовник залишався пасивним, хлопчик не підтримував контакт.

Порівняння із дошкільниками з РВ дозволило виявити, що, на відміну від дітей з РСА, у новій комунікативній ситуації вони більше прагнули до спілкування із

дорослим і виражали інтерес до нього, як до нової особи, для деяких був доступний нормальний рівень контакту. Проте, більшість дітей із РВ 3-4 років, подібно до дітей із РСА, рівномірно розподілилися на низькому рівні, що вказує на несформованість їх вміння встановлювати продуктивний контакт в умовах нової ситуації.

Аналіз результатів спостереження за показником комунікативної активності дітей із РСА допоміг виявити їх рівень здатності підтримувати контакт у незнайомих умовах спілкування, проявляти комунікативний інтерес та активність, спрямовану на співрозмовника. Комунікативну активність ми оцінювали за схемою: нульовий рівень – повністю відсутній інтерес до ситуації спілкування; виражено низький рівень – обмежена поверхова активність у межах стереотипних ігор, спрямована на предмети, а не на комунікацію; низький рівень – фрагментарний і нестійкий інтерес до спілкування, що часто чергується із його згасанням; середній рівень – більш виразна активність на початку, але під кінець згасає; нормальний рівень – наявність рівномірної продуктивної комунікативної активності протягом усієї ситуації спілкування (див. додаток В, с. 234). Було виявлено, що у групі дітей із РСА не проявляли комунікативної активності 16% дітей із РСА 3-4 років та 3% дітей із РСА 6-7 років. Серед дітей із РСА 3-4 років 42% демонстрували виражено низький, 26% – низький і 16% – середній рівні комунікативної активності. Серед дітей із РСА 6-7 років по 25% припало на виражено низький і середній рівні комунікативної активності; домінуючим виявився низький (47%) рівень. Жодна дитина не виявила стійкого інтересу до комунікативної взаємодії і до виконання спільної діяльності з дорослим, здатності ефективно підтримувати контакт.

Спостереження групи дітей із РВ показало в них відносно вищий рівень комунікативної активності, а саме: жоден не продемонстрував нульового рівня, більшість (53% дітей 3-4 років і 58% дітей 6-7 років) проявили середній рівень. Низький виявили 37% дітей із РВ 3-4 років і 26% дітей із РВ 6-7 років; виражено низький – 10% дітей із РВ 3-4 років та 10% дітей з РВ 6-7 років; нормальний – демонстрували 6,5% старших дошкільників із РВ. Водночас, серед дітей із НР переважав нормальний рівень комунікативної активності – у 87% дітей

3-4 років та 96,8% дітей 6-7 років. Середній рівень був притаманний 13% дітей з НР 3-4 років та 3,2% дітей з НР 6-7 років.

Таким чином, дані спостереження свідчать про виражені труднощі дошкільників із РСА підтримувати контакт у нових комунікативних ситуаціях. Зокрема, діти з РСА 3-4 років могли проявляти недовготривалу вибірккову комунікативну активність лише в контексті відтворення знайомих стереотипних чи сенсорних ігор. Їх увагу привертала ті дії чи об'єкти, які відтворювали знайому їм гру або ситуацію. Тобто, якщо комунікативний сигнал дорослого збігався з тим, що раніше викликало емоційний відгук у дитини, то її комунікативна активність зростала. Наприклад, Арсен Р. (3 роки) підбігав до дорослого і спостерігав за тим, які той видуває мильні бульбашки. Зі слів матері хлопчика стало відомо, що така гра – це єдине, що він любить робити разом з нею вдома. Віка П. (3 роки) відгукувалася на гру включати і виключати світло, у такий спосіб гралася вдома.

Відмітимо, що у ході першої зустрічі діти з РСА 6-7 років демонстрували низький рівень комунікативної активності у формі короткотривалих проявів нестійкого інтересу до спілкування й до особи співрозмовника та періодичного згасання комунікативної активності й відсторонення. Їх труднощі підтримки контакту проявлялися у відсутності спроб відновлювати взаємодію, якщо вона призупинялася. Порівняння з дошкільниками, що мають розумову відсталість, допомогло виявити подібні труднощі утримування взаємодії в незнайомих комунікативних умовах. Вони могли спостерігати за тим, що показує співрозмовник, однак не пропонували нічого свого, не розвивали взаємодію, діяли в межах стереотипних поведінкових схем, швидко переключали увагу з одного об'єкта на інший. При цьому, на відміну від дітей із РСА, такі діти легко відновлювали контакт, якщо він призупинявся. Для них домінуючим виявився середній рівень комунікативної активності, що іноді носила специфічний надмірний характер, як, наприклад, у Даші М. (6 років, РВ). Дівчинка при першій зустрічі спочатку побоювалася незнайомого дорослого, спостерігала за ним здалеку, але через недовгий час проявляла інтерес доволі нав'язливо: намагалася торкатися волосся, занадто близько наближатися, робила кілька спроб ущипнути дорослого,

постійно задавала питання, на які не слухала відповіді. При цьому ніякої іншої активності підтримувати не могла: якщо дорослий пропонував гру, Даша легко погоджувалася, але гралася протягом кількох хвилин, після цього знову верталася до своїх попередніх способів контактувати.

При вивченні комунікативно-поведінкових проявів дітей із РСА за показником засобів спілкування, ми оцінювали загальний рівень здатності використовувати невербальні і вербальні сигнали з комунікативною метою за схемою: нульовий рівень – цілеспрямовані комунікативні засоби не використовує; виражено низький рівень – спілкується за допомогою рухів тіла у поєднанні з невиразною посмішкою і криками; низький рівень – стереотипне використання для спілкування рухів тіла, голови, усмішки, голосу, аморфних слів-коренів; середній рівень – спілкується за допомогою диференційованих вокалізацій, міміки, виразного погляду, окремих жестів, коротких фраз; нормальний рівень – використовує різноманітні засоби спілкування адекватно до комунікативних умов (див. додаток В, с. 234).

Серед дошкільників із РСА 3-4 років 9,7% продемонстрували нульовий; 39% виявили виражено низький; 26% – низький і 23% – середній рівні використання засобів спілкування. У групі дітей із РСА 6-7 років 41% продемонстрували низький, по 25% – середній і виражено низький рівні. Найменше припало на нульовий (3%). Ніхто не проявив здатності використовувати засоби спілкування на адекватному рівні. Порівняно з цим результати у групі дітей із РВ мали певні відмінності. Для більшості (48%) дітей із РВ 6-7 років був характерним середній рівень, а для дітей із РВ 3-4 років – низький (57%). На виражено низькому рівні перебували 17% дітей із РВ 3-4 років та 23% дітей із РВ 6-7 років. Як і дошкільники з РСА, ніхто не продемонстрував нормального рівня використання засобів спілкування. Водночас, серед дітей із НР 93,5% дітей 3-4 років та 100% дітей 6-7 років продемонстрували адекватний рівень засобів спілкування. Середній рівень був притаманний 6,5% дітей з НР 3-4 років. Жоден не проявив низького, виражено низького та нульового рівнів.

Таким чином, розподіл показників засобів спілкування у дітей із РСА свідчить про виражене зниження здатності до їх цілеспрямованого використання у незнайомих умовах. Комунікація здійснювалася переважно за допомогою рухів тіла

у поєднанні з невиразною усмішкою і криками, окремими вокалізаціями. Іноді діти з РСА використовували окремі невербальні сигнали до співрозмовника: тягли за руку в напрямку бажаного об'єкта, вживали поодинокі слова. Наприклад, Валентин І. (3 роки, аутизм) на першій зустрічі ігнорував будь-які прямі звертання до себе. Проте, коли експериментатор і мама в кінці заняття підвелися з місць, почав мовчки штовхати їх назад на стільці, виражаючи прохання продовжувати далі бути тут. Стас К. (3,5 роки, РДА) спільну взаємодію не підтримував, переважно бігав по кімнаті. Звертав увагу на дорослого тоді, коли той імітував його спосіб бігу і звуки, наближаючись і встановлюючи зоровий контакт.

Для дітей обох нозологічних категорій нормальний рівень, який домінував у дітей із НР, виявився недоступний. На відміну від дошкільників із РВ, у дітей із РСА якісний рівень комунікативної спрямованості голосових і тілесних проявів був значно нижчим. Вони слабо фокусували увагу на використовуваних засобах співрозмовника, потребували додаткового заохочення в тому, щоб звертати увагу на жести, інтонації, погляд, міміку партнера. Тоді як більшість дітей із РВ вже на першій зустрічі намагалися привернути увагу експериментатора звуками або жестами, хоча їм важко було підбирати зрозумілі комунікативні засоби і вони не могли виправляти себе, якщо партнер не розумів їх.

Порівняння із дітьми з НР у *гістограмі 2.1.*, де представлено відсоток від загальної суми балів, набраної за зазначеними показниками кожною категорією дітей, ілюструє порушення контактності дітей із РСА та РВ у незнайомих умовах.

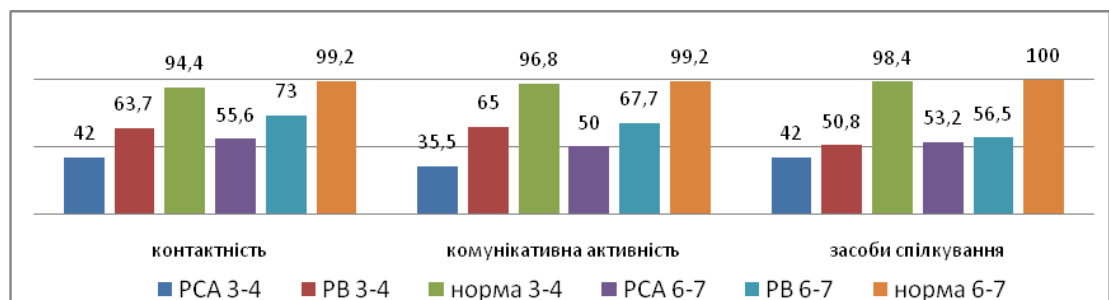


Рис. 2.1. Комунікативно-поведінкові прояви у молодших і старших дошкільників із РСА, з РВ та з НР у незнайомій комунікативній ситуації (у %)

Таким чином, аналіз комунікативно-поведінкових проявів дітей із РСА у незнайомих умовах спілкування дозволив виявити значне їх зниження. Серед

молодших дошкільників із РСА домінував виражено низький рівень контактності, комунікативної активності та цілеспрямованого використання засобів спілкування. Їх комунікативний інтерес характеризувався нестійкістю і виникав лише за умови опосередкування афективно-значущим об'єктом (іграшкою, їжею) чи сенсорним подразником. Було виділено групу дітей із РСА 3-4 років, що у незнайомих умовах спілкування взагалі не ініціювали і не підтримували контакт. Більшість з них використовували стереотипні невербальні сигнали у формі нецілеспрямованих рухів тіла, усмішки, невиразних вокалізацій. У старших дошкільників із РСА переважав низький рівень комунікативно-поведінкових проявів. Вони могли ненадовго фокусуватися на дорослому, як на співрозмовнику, проте із періодичним чергуванням зниження комунікативного інтересу та проявів зацікавленості у дорослому. Поряд із труднощами встановлення і підтримки контакту, що спостерігалися в усіх дітей із РСА, переважна їх більшість мало користувалася мовленням, але взаємодіяла за допомогою простих рухів, погляду, усмішки.

У той же час, для дітей із РВ 3-4 років домінуючими виявилися середній рівень контактності та комунікативної активності і низький рівень комунікативних засобів. Дошкільники з РВ 6-7 років демонстрували переважно середній рівень для всіх показників комунікативно-поведінкових проявів. Характерно, що у групі дітей із РВ не було виявлено нульового рівня, натомість, було виділено невелику групу дітей, які у незнайомих умовах спілкування виявляли нормальний рівень контакту.

Аналіз невербальної поведінки дітей із РСА у незнайомих комунікативних умовах включав вивчення особливостей використання **невербальних засобів**, а саме: погляду, міміки, жестів, вокалізацій.

Як відомо, *погляд* є основою орієнтувальної поведінки, здатності до імітації, ознакою комунікативної цілеспрямованості інших невербальних засобів. Результати спостереження показали, що порушення комунікативної спрямованості в умовах нової ситуації спілкування перш за все стосувалося особливостей встановлення дітьми з РСА зорового контакту. Використання погляду ми оцінювали за схемою: нульовий рівень – відсутність візуальної взаємодії; виражено низький рівень – наявність короткого, вибіркового зорового контакту; низький рівень – часткове

використання погляду в окремих ситуаціях, наприклад, коли хоче добитися бажаного; середній рівень – підтримує візуальну взаємодію, але швидко перенасичується; нормальний (адекватний) рівень – продуктивне використання погляду і підтримка візуальної взаємодії (див. додаток В, с. 235).

Спостереження дозволило виявити, що 23% дітей із РСА 3-4 років та 9% дітей із РСА 6-7 років у новій ситуації спілкування не використовували погляд. 20% дітей із РСА 3-4 років і 12,5% дітей із РСА 6-7 років встановлювали візуальний контакт на виражено низькому, а 26% дітей із РСА 3-4 років і 41% дітей із РСА 6-7 років – на низькому рівні. Середній рівень спостерігався у 23% дітей із РСА 3-4 років та у 37,5% дітей із РСА 6-7 років. Жоден з аутичних дошкільників не володів нормальним рівнем встановлення зорового контакту.

Порівняння з групою дошкільників із РВ виявило, що 37% дітей із РВ 3-4 років та 42% дітей із РВ 6-7 років демонстрували адекватний рівень зорового контакту. У 43% дітей із РВ 3-4 років та 39% дітей із РВ 6-7 років відмічався середній рівень, у 17% дітей із РВ 3-4 років та 16% дітей із РВ 6-7 років – низький рівень зорового контакту. На виражено низькому рівні погляд використовували по 3% дітей із РВ обох вікових груп. Жоден не продемонстрував нульового рівня візуальної взаємодії.

Водночас серед дітей із НР 93,5% дітей 3-4 років та 96,8% дітей 6-7 років продемонстрували адекватний рівень засобів спілкування. Середній рівень був притаманний 6,5% дітей з НР 3-4 років і 3,2% дітей з НР 6-7 років. Жоден не проявив низького, виражено низького та нульового рівнів.

Таким чином, у нових комунікативних умовах для дітей із РСА було характерним зниження комунікативної спрямованості використання погляду. Молодші дошкільники з РСА з труднощами встановлювали й утримували зоровий контакт, не використовували повторювані погляди, не простежували поглядом за співрозмовником. Діти з РСА 6-7 років демонстрували більш адаптивну візуальну взаємодію, встановлювали зоровий контакт вибірково, наприклад тоді, коли «щось було потрібно», утримували короткотривалу візуальну взаємодію, якщо те, що робив співрозмовник, зацікавлювало їх достатньою мірою.

Діти з РСА, у яких відмічався середній рівень візуальної комунікації, а також більшість дітей із РВ, володіли стійкішою здатністю до зорового контакту, фокусувалися на обличчі іншого учасника, спостерігали за ним, однак взаємодію не розширювали. Погляд, переважно, відзначався тривожністю, напруженістю. Так, наприклад, Тимур Д. (4 роки, аутизм) під час ситуації знайомства поведив себе тривожно, не дозволяв, щоб незнайомий дорослий наближався до нього, а тому, за допомогою погляду контролював відстань із ним, щоб вчасно збільшити дистанцію.

Варто відмітити, що у нових комунікативних ситуаціях якісні ознаки візуальної взаємодії дітей із РВ при первинному контакті відрізнялися від характерних для дітей із РСА тим, що погляд використовувався значно активніше, але невпопад. Багатьом дошкільникам із РВ було властиво виражати свій інтерес до незнайомого співрозмовника через зоровий контакт дещо нав'язливо: вони могли довго його роздивлятися, підходити впритул, намагатися зазирнути в обличчя. Вони не інтерпретували невербальну інформацію візуального контакту так, щоб адекватно орієнтуватися у комунікативних ситуаціях і гнучко міняти свій спосіб взаємодії із дорослим з огляду на контекст спілкування. Наприклад, Віталій М. (6 років, помірна РВ) при першій зустрічі активно пішов на контакт, усміхався, намагався обіймати експериментатора, вилазити йому на коліна, постійно ловив погляд дорослого, носив і показував йому іграшки. Така активність тривала кілька хвилин, потім хлопчик починав відволікатися, але за кілька хвилин знову намагався взаємодіяти. На всіх заняттях Віталій поведився однаково, його спосіб контактувати не змінювався і тоді, коли дорослий докладав до цього зусиль: пропонував іншу гру, реагував по-іншому на звертання дитини.

У дітей із НР домінував адекватний рівень візуальної взаємодії, що проявлявся в активному встановленні й утриманні дитиною продуктивного зорового контакту, використанні повторюваного погляду для орієнтування в ситуації спілкування, у здатності комбінувати погляд з іншими невербальними засобами.

Таким чином, як показало дослідження, у незнайомих комунікативних ситуаціях діти із РСА могли використовувати погляд, проте якість і стійкість комунікативної спрямованості їх зорового контакту були значно зниженими.

Результати вивчення візуальної активності дітей із РСА виявили зв'язок із особливостями комунікативного використання *міміки* у контексті незнайомих умов спілкування, оскільки ключовою умовою комунікативної спрямованості мімічної виразності є зверненість обличчя до співрозмовника і пошук його обличчя, щоб показувати і бачити реакції один одного. Зоровий контакт визначає різноманітність та адекватність лицьової експресії, здатність до орієнтувальної поведінки. Наприклад, дитина показує своє обличчя, щоб передати занепокоєння; дивиться на обличчя дорослого, щоб спостерігати його вираз і зможти імітувати його міміку.

Використання *мімічної виразності* ми оцінювали за схемою: нульовий рівень – відсутність зверненості обличчя до співрозмовника та реакції на його лицьову експресію; виражено низький рівень – слабкий короткий фокус уваги на обличчі співрозмовника; низький рівень – вибірковий прояв інтересу до перебільшених виразів обличчя дорослого, нестійке вираження деяких виразів обличчя; середній рівень – наявність більш стійкого інтересу до лицьової експресії співрозмовника; нормальний рівень – різноманітність використовуваної міміки, продуктивна реакція на лицьову експресію дорослого (див. додаток В, с. 235).

Результати аналізу мімічної виразності у групі дітей із РСА 3-4 років розподілилися наступним чином: 13% дітей із РСА не використовували лицьову експресію для спілкування, 32% проявили виражено низький, 35,5% – низький, 19% – середній рівні. Серед дітей із РСА 6-7 років у жодного не спостерігався нульовий рівень, у 25% – виражено низький, у 41% – низький та у 34% – середній рівні. У нових комунікативних умовах жоден з аутичних дошкільників не виявив здатності до продуктивного використання різноманітної мімічної виразності та адекватної реакції на лицьову виразність дорослого.

Для порівняння: у групі дітей із РВ 3-4 років 7% використовували мімічну виразність для спілкування на виражено низькому рівні, 33% – на низькому, 57% – на середньому, 3% – на адекватному рівні. Серед дітей із РВ 6-7 років у 10% спостерігався адекватний рівень використання міміки, у 55% – середній; у 23% – низький, у 13% – виражено низький рівні. Жоден не проявив нульового рівня.

Водночас, серед дітей із НР 100% дітей 3-4 років та 100% дітей 6-7 років продемонстрували адекватний рівень використання міміки. Жоден не виявив середнього, низького, виражено низького та нульового рівнів.

Таким чином, у незнайомих умовах спілкування для дітей із РСА був характерним низький рівень комунікативної спрямованості міміки. Серед молодших дошкільників із РСА було виділено групу тих, хто зовсім не міг фокусуватися на обличчі співрозмовника, не реагував на його мімічну виразність, не імітував міміку партнера. Вираз обличчя таких дітей був переважно одноманітним, часто не співвідносився із ситуацією спілкування. Серед дітей із РСА 6-7 років переважали низький і середній рівні мімічної виразності. Ці діти могли вибірково виражати свої емоції з метою повідомити про них іншому, фокусуватися на обличчі співрозмовника, проте не враховували міміку іншого під час взаємодії. Вони ясно і чітко змінювали вираз обличчя, але за ступенем інтенсивності їх емоційні стани часто не збігалися з причинами, що їх викликали. Наприклад, Антон П. (7 років, аутизм) під час гри за столом випадково наступив дорослому на ногу, і той, ойкаючи, зобразив міміку болю, на що хлопчик зовсім не звернув уваги, продовжуючи роздивлятися картинки гри. Пізніше, на прохання експериментатора, Антон намагався наслідувати мімічні вирази «як ти плачеш», «як ти сердишся», «як радієш». Але коли дорослий, показавши йому картинку, де дівчинка із розбитим коліном плакала, почав наслідувати її плач, Антон раптово почав непокоїтися, вигукувати «Не плач!» і розплакався сам.

Порівняння показників комунікативного використання міміки дітей із РСА з дітьми з РВ дало можливість виявити спільні і відмінні риси. Для обох нозологічних груп була характерною одноманітність і стереотипність лицьової експресії, проте у дітей із РВ відмічалася якісніша комунікативна спрямованість міміки. Вони легше наслідували мімічні вирази обличчя дорослого, проявляли стійкіший інтерес до його міміки, здійснювали активніший пошук його обличчя, намагалися показувати свої переживання за допомогою лицьової експресії.

Дошкільники з НР використовували різноманітну мімічну виразність з метою виразити свої емоції та переживання так, щоб їх побачив і сприйняв співрозмовник.

Вони могли орієнтуватися й адекватно реагувати на міміку співрозмовника, враховувати її при подальшій регуляції спілкування.

Жести або виразні дії, на відміну від міміки та погляду, можуть розцінюватися як комунікативні замітники слів через формування жестової фрази та як візуалізатори мовлення через його супровід. Тому з позиції цих двох функцій важливим було оцінити ступінь комунікативності жестів у дітей із РСА та активність їх відгуку на жести співрозмовника (наприклад, у формі імітації). Ми вивчали здатність дітей із РСА використовувати у незнайомих ситуаціях спілкування символічні жести на позначення згоди і заперечення, соціальні жести прощання-привітання, вказівний жест та інші. Використання *жестів* ми оцінювали за схемою: нульовий рівень – повна нездатність використовувати та імітувати жести і відсутність реакції на жести співрозмовника; виражено низький рівень – не використовує жести для спілкування, але проявляє нестійку, вибірково реакцію на деякі жести співрозмовника; низький рівень – користується кількома жестами при нагадуванні, вибірково розуміє деякі жести дорослого; середній рівень – вибірково використовує вказівний і символічні жести, наприклад, жести на позначення «так-ні»; адекватний рівень – самостійно використовує різноманітні жести для спілкування, інтерпретує жести співрозмовника (див. додаток В, с. 235).

Аналіз використання жестів у незнайомій комунікативній ситуації показав, що 26% дітей із РСА 3-4 років і 6% дітей із РСА 6-7 років проявляли нульовий рівень. Серед молодших дошкільників із РСА 32% демонстрували виражено низький; 23% – низький, 19% – середній рівні використання жестів. Серед дітей із РСА 6-7 років по 25% розподілилися на виражено низькому і на середньому, 44% – на низькому рівнях. Жоден не проявив адекватного рівня використання жестів.

Для порівняння: 7% дітей із РВ 3-4 років та 6,5% дітей із РВ 6-7 років взагалі не використовували жести. Виражено низький рівень виявили 17% дітей із РВ 3-4 років та 13% дітей із РВ 6-7 років; низький – 50% дітей із РВ 3-4 років та 23% дітей із РВ 6-7 років. Середній рівень використання жестів продемонстрували 26% дітей із РВ 3-4 років та 49% дітей із РВ 6-7 років. Жоден із молодших дошкільників з РВ не виявив адекватного рівня, у той час, як старших таких дошкільників було 10%.

Водночас, серед дітей із НР 81% дітей 3-4 років та 90% дітей 6-7 років продемонстрували адекватний рівень жестової комунікації. Середній рівень був притаманний 19% дітей з НР 3-4 років і 10% дітей з НР 6-7 років. Жоден не проявив низького, виражено низького та нульового рівнів.

Як показало спостереження, порівняно з іншими невербальними засобами, цілеспрямоване використання жестів у незнайомих умовах спілкування виявилось найбільш утрудненим як для дітей із РСА, так і для дітей із РВ (що підтверджується наявністю показників нульового рівня). Найбільше труднощів було виявлено у дітей із РСА 3-4 років, серед яких домінував виражено низький рівень: відсутність здатності самостійно використовувати символічні, соціальні, вказівний жести; імітувати рухи, дії; обмеження здатності реагувати на жести дорослого. На відміну від них, діти з РСА 6-7 років, подібно до молодших дошкільників із РВ, могли користуватися декількома жестами (зокрема, вказівним) при нагадуванні (підказці), проявляли вибіркочу увагу і реакцію на жести співрозмовника. Проте наслідування рухів та ігрових дій дорослого було порушеним.

У дітей із РВ 6-7 років переважав середній рівень комунікативності жестів. Більшість із них проявляли вибіркочу здатність до використання жестів та імітації рухів, дій дорослого, потребували підказок. Натомість у дітей із НР домінував адекватний рівень використання жестів. Вони могли позначати жестами дії і поняття, вживати їх як замітники слів, супроводжувати ними словесну фразу. Комунікативна спрямованість та різноманітність їх виразних дій була високою.

Наступним параметром вивчення невербальних комунікативних засобів дітей із РСА в незнайомих умовах спілкування стали особливості *вокалізації* та їх паралінгвістичні характеристики. А саме: комунікативне використання вокалізацій (для вираження бажання, заперечення, емоційного ставлення); відгук на інтонації співрозмовника; різноманітність та адекватність вокалізацій. Важливо підкреслити, що увага приділялася не оволодінню вербальними засобами, а ступеню комунікативної спрямованості голосових засобів дітей із РСА. Використання *вокалізації* ми оцінювали за схемою: нульовий рівень – відсутність здатності використовувати вокалізації для спілкування; виражено низький рівень – вокалізації

набувають комунікативної спрямованості у рідкісних афективно насичених ситуаціях; низький рівень – використовує вокалізації для спілкування вибірково, з труднощами (часто неадекватно), частково реагує на голос співрозмовника; середній рівень – вибірково урізноманітнює вокалізації для спілкування; нормальний (адекватний) рівень – вільно використовує та розуміє різноманітні голосові характеристики під час спілкування (див. додаток В, с. 236).

Було виявлено, що серед дітей із РСА 3-4 років 29% не використовували вокалізацій і не відгукувалися на голос дорослого, 32% проявили виражено низький рівень вокалізацій, 23% – низький, 16% – середній рівні. Серед дошкільників із РСА 6-7 років переважали показники виражено низького рівня використання вокалізацій (37,5%). 28% продемонстрували низький, 25% – середній, 9% – нульовий рівні.

Жоден із дошкільників із РСА не володів адекватним рівнем вокалізацій.

У той час, як серед дітей із РВ найвищі показники припали на середній рівень використання вокалізацій (53% дітей із РВ 3-4 років та 32% дітей із РВ 6-7 років). 29% дітей із РВ 6-7 років та 7% дітей із РВ 3-4 років був властивий адекватний рівень комунікативного використання вокалізацій. На виражено низькому рівні перебували 10% дітей із РВ 3-4 років та 13% дітей із РВ 6-7 років. Низький рівень відмічався у 30% дітей із РВ 3-4 років та 23% дітей із РВ 6-7 років.

У незнайомих умовах спілкування більшість дітей із РСА спрямовували свої вокалізації до дорослого лише в афективно заряджених ситуаціях, наприклад, посилювали гучність чи прискорювали темп лепетних звукосполучень, виражаючи протест. Імітувати звуки такі діти не намагалися, проте звертали увагу, якщо співрозмовник наслідував їх інтонації. У деяких із них вокалізування не залежало від ситуації спілкування і відбувалося шляхом мимовільного супроводу дій протяжним промовлянням голосного чи приголосного звука або лепетних складів. Відмічалася нездатність доволно регулювати голос відповідно до зміни обставин взаємодії (говорити тихіше-голосніше / повільніше-швидше, повторити ще раз). Наприклад, Гліб Р. (3 роки, РСА) реагував посиленням рухом кистей рук і появою гучних звуків на гру з дорослим, коли той «робив дощ» – сипав на хлопчика м'які маленькі різнокольорові подушечки, або спостерігаючи за мильними бульбашками,

які видував дорослий. Проте доволіно посилювати гучність голосу, коли, наприклад, його просили голосно покликати маму, не вмів.

Варто відмітити, що відгук на голос дорослого в аутичних дошкільників був вибірковим, а їх інтонаційна виразність – доволі стереотипною.

Якість вокалізацій дітей із РВ, сприймання та інтерпретація ними просодичних характеристик мовлення співрозмовника теж були утрудненими, проте комунікативне використання звуків й інтонацій та схильність до звуконаслідування у межах нової ситуації спілкування відмічалися частіше.

Серед дітей із НР домінувала здатність емоційно використовувати різноманітні вигуки, слова, фрази з метою спілкування, ефективно регулювати інтонаційні характеристики вербальних засобів, орієнтуватися та інтерпретувати просодичні особливості мовлення дорослого, імітувати звуки чи слова за ним.

Загалом, первинне спостереження показало, що порушення використання вокалізацій також було одним із найвиразніших у незнайомих комунікативних умовах. Деякі діти з РСА вокалізували тоді, коли почувалися спокійними, задоволеними. Інші – навпаки, на фоні загальної вербальної пасивності використовували звуки тоді, коли відчували тривогу, занепокоєння, протест.

Щоб порівняти узагальнені показники невербальних засобів спілкування дітей з РСА, РВ та норми, ми вирахували відсоток від середнього арифметичного усіх показників по кожному із параметрів спостереження. Дані порівняння представлені у наступній гістограмі.

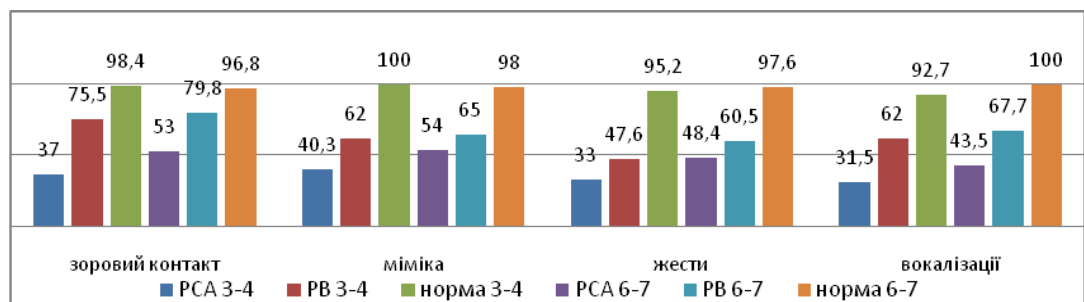


Рис. 2.2. Невербальні засоби спілкування молодших і старших дошкільників із РСА, з РВ та з нормою розвитку у незнайомій комунікативній ситуації (у %)

Таким чином, у ході дослідження було виявлено зниження комунікативної спрямованості погляду, міміки, жестів та вокалізацій у дітей із РСА обох вікових

груп. Найбільш виразні труднощі демонстрували діти з РСА молодшого дошкільного віку, у яких переважав виражено низький рівень невербальних засобів, у той час, як у дітей із РСА 6-7 років домінували низький і середній рівні.

Вивчення невербальної поведінки дітей із РСА у незнайомих комунікативних умовах включало аналіз **просторово-часових характеристик** за показниками комунікативної дистанції та тривалості. Ми з'ясували, як діти з РСА поведуть себе у новому просторі, чи можуть співвідносити своє розташування із присутнім незнайомим дорослим, як довго утримують контакт.

Аналіз результатів спостереження за показником *комунікативної дистанції* відбувався за схемою: нульовий рівень – відсутність реакції на відстань із співрозмовником, нездатність її регулювати; виражено низький рівень – оптимальну дистанцію не встановлює, на скорочення комунікативної відстані реагує негативно; низький рівень – оптимальну відстань самостійно не встановлює, але вибірково позитивно відгукується на зміну дистанції дорослим; середній рівень – вибірково встановлює оптимальну відстань, адекватно реагує на зміну дистанції співрозмовником; адекватний рівень – позитивно реагує й ефективно встановлює оптимальну комунікативну відстань (див. додаток В, с. 236). Це дозволило оцінити рівень здатності дітей із РСА регулювати у нових умовах спілкування оптимальну відстань із співрозмовником, утримувати контакт при збільшенні чи зменшенні дистанції, виявити їх ставлення до зміни дистанції дорослим.

Кількісні показники вивчення здатності встановлювати комунікативну дистанцію у дітей із РСА 3-4 років розділилися наступним чином: 22,6% демонстрували нульовий, 25,8% – виражено низький; 38,7% – низький; 12,9% – середній; 0% – адекватний рівні. Діти з РСА 6-7 років показали такі результати: у 6% спостерігався нульовий; у 37,5% – виражено низький; у 44% – низький; у 12,5% – середній; у 0% – адекватний рівень.

У той же час, за показником комунікативної дистанції у групі дітей із РВ жоден не демонстрував нульового рівня. Серед дітей із РВ 3-4 років 3% виявили виражено низький, 27% – низький, 43% – середній, 27% – адекватний рівні. Серед

дітей із РВ 6-7 років 13% – демонстрували виражено низький, 19% – низький, 39% – середній, 29% – адекватний рівні.

Водночас, 84% дітей із НР 3-4 років та 93,5% дітей із НР 6-7 років виявили адекватний рівень використання простору. Середній рівень був притаманний 16% дітей із НР 3-4 років і 6,5% дітей із НР 6-7 років. Жоден не продемонстрував низького, виражено низького та нульового рівнів.

Спостереження показало, що у новій комунікативній ситуації дошкільники з РСА по-різному реагували на зміну дистанції дорослим. Переважна більшість не могла встановлювати оптимальну відстань, не утримувала контакт при віддаленні, частково регулювала дистанцію. Наприклад, Олексій Р. (6 років, дитячий аутизм) під час спільної гри іноді віддалявся у протилежний бік кімнати або оббігав кілька разів навколо місця, де відбувалася гра, а потім знову повертався до співрозмовника.

Деякі уникали наближення, могли ховатися, інші – реагували підвищенням тривоги, проте не втікали. Діти з РСА із нульовою комунікативною спрямованістю дистанції хаотично пересувалися у просторі, демонстрували зануреність у свою стереотипну діяльність, не помічали присутності іншого, не реагували на дорослого, коли той змінював дистанцію. Їх наближення не носило комунікативного змісту.

Скорочення й утримання оптимальної для спілкування відстані дітьми з РСА найчастіше відбувалося у ситуаціях вираження прохання до дорослого. Якщо ж дорослий звертався із проханням до дитини, то часто вона не відгукувалася, і дистанція втрачала комунікативне навантаження.

На відміну від аутичних дошкільників, діти з РВ легше утримували відстань під час спілкування, наближались, щоб показати предмет, роздивитися співрозмовника, іноді підходили занадто близько, могли сідати на руки.

Таким чином, у незнайомих умовах спілкування здатність дітей із РСА встановлювати оптимальну дистанцію, адекватно регулювати ритм наближення-віддалення була порушеною. На наближення дорослого вони переважно реагували або втечею, або ігноруванням. Збільшення дистанції у процесі налагодження контакту не носило комунікативного навантаження, окрім як імовірної демонстрації дитиною небажання взаємодіяти.

Тривалість утримування оптимальної відстані і регуляція дистанції була тісно пов'язана з поняттям *тривалості контакту*. Тривалість контакту виражала стійкість потреби у спілкуванні з дорослим і вимірювалася здатністю дитини з РСА у новій ситуації спілкування цілеспрямовано підтримувати взаємодію певну кількість часу. Достатня тривалість спілкування з дорослим свідчить про стійкі соціальні інтереси дитини, які стимулюють її потребу в якомога більш продуктивному, змістовному та тривалому спілкуванні. У незнайомих комунікативних умовах показник тривалості контакту дав можливість наочно спостерігати виразність та інтенсивність комунікативної активності дітей.

Оцінка тривалості відбувалася за схемою: нульовий рівень – тривалість продуктивного контакту мінімальна або відсутня; виражено низький рівень – продуктивний контакт триває в межах 2-3 хв. при постійній стимуляції з боку дорослого; низький рівень – тривалість прямого контакту в межах 3-5 хв.; середній рівень – тривалість в межах 10 хв.; нормальний (адекватний) рівень – здатність адекватно регулювати тривалість від 15 хв. (див. додаток В, с. 236).

Спостереження виявило у дітей із РСА підвищену виснажуваність, труднощі утримання фокусу уваги на дорослому як комунікативному партнері. У 23% дітей із РСА 3-4 років і 9% дітей із РСА 6-7 років тривалість контакту була мінімальною. У 42% дітей із РСА 3-4 років і 25% дітей із РСА 6-7 років відмічався виражено низький рівень тривалості; у 26% дітей із РСА 3-4 років і 50% дітей із РСА 6-7 років – низький рівень; у 9,7% дітей із РСА 3-4 років і 15,6% дітей із РСА 6-7 років – середній рівень. Жоден із дітей із РСА не продемонстрував адекватного рівня.

Для порівняння: тривалість контакту 23,3% дітей із РВ 3-4 років відповідала виражено низькому рівню; 43,3% – низькому, 33,3% – середньому рівню. У жодного не спостерігалось нульового та адекватного рівнів тривалості спілкування. Серед дітей із РВ 6-7 років адекватний рівень тривалості був виявлений у 10% дітей, середній – у 32%, низький – у 39%, виражено низький – у 19%. Діти з нульовим рівнем тривалості були відсутні.

Як бачимо, у незнайомих умовах спілкування діти з РВ демонстрували вищі показники тривалості прямого контакту, але потребували активної підтримки з боку

дорослого як того, хто зацікавлено. У дітей із НР домінуючим виявився адекватний рівень у 90% дітей 3-4 років та 100% дітей 6-7 років. Відсоток від загальної суми балів кожної з категорій дітей за показниками дистанції і тривалості представлені для порівняння у наступній гістограмі.

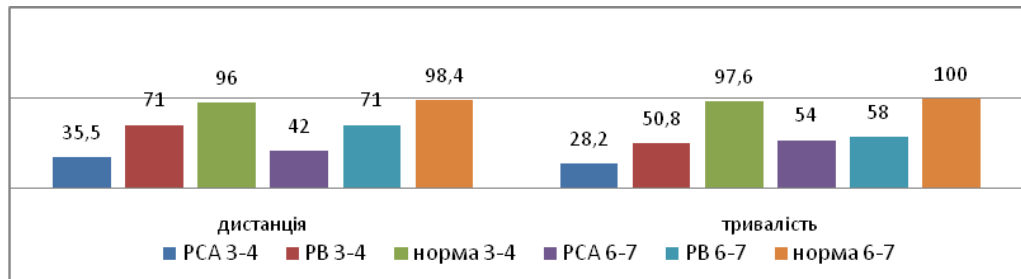


Рис. 2.3. Просторово-часові характеристики спілкування дітей із PCA, з PB та з НР 3-4 та 6-7 років у незнайомій комунікативній ситуації (у %)

Спостереження показало, що в умовах нової ситуації спілкування діти з PCA взаємодіяли в межах короткого прямого контакту (від 3 до 5 хв.) за умови постійної стимуляції інтересу дорослим. Така взаємодія здійснювалася за рахунок повторних комунікативних ініціатив дорослого. Якщо він взаємодіяв в непрямий невербальний спосіб, зупиняв контакт, коли бачив, що дитині потрібна перерва, комунікація могла відновлюватися частіше і більшу кількість разів. У протилежному випадку дошкільники з PCA часто демонстрували ознаки перенасичення і бажання дистанціюватися, що провокувало обривання контакту і перешкоджало його подальшому відновленню. Самостійно спілкування не регулювали і не утримували. Якщо їх інтерес не підтримувався, то контакт згасав і тривалість мінімізувалася.

Узагальнення показників нульового, виражено низького та низького рівнів комунікативно-поведінкових проявів, невербальних засобів і просторово-часових характеристик, що відображають особливості стану невербальної поведінки дітей із PCA порівняно з дітьми з PB, подано у таблиці 28 (див. додаток Н, с. 268).

Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей дітей, що нормально розвиваються і дітей із PCA, а також дітей із PB та дітей із PCA за ϕ^* -кутовим критерієм перетворення Фішера показав високий ступінь міжгрупових відмінностей (обчислення ϕ^* -кутового критерію перетворення Фішера відбувалося за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$
, де φ_1 – кут, що відповідає більшій процентній долі, φ_2 – кут, що відповідає меншій процентній долі; n_1 та n_2 – кількість спостережень у вибірках 1 і 2. Чіткі відмінності у невербальній поведінці дітей із РСА 3-4 років та дітей із НР 3-4 років виявлялися за всіма показниками (див. додаток Е, с. 253). Виявлені відмінності між двома групами (РСА і НР 3-4 років) статистично значущі: комунікативно-поведінкові прояви ($\varphi^*=8,68$ при $\varphi_{кр} = 2,28$ для $p \leq 0,01$), невербальні засоби ($\varphi^*=8,41$ при $\varphi_{кр} = 2,28$ для $p \leq 0,01$), просторово-часові характеристики ($\varphi^*=9,66$ при $\varphi_{кр} = 2,28$ для $p \leq 0,01$). Статистично значущі відмінності зафіксовано між двома групами (РСА і НР 6-7 років): комунікативно-поведінкові прояви ($\varphi^*=7,84$ при $\varphi_{кр} = 2,28$ для $p \leq 0,01$), невербальні засоби ($\varphi^*=7,82$ при $\varphi_{кр} = 2,28$ для $p \leq 0,01$), просторово-поведінкові характеристики ($\varphi^*=9,71$ при $\varphi_{кр} = 2,28$ для $p \leq 0,01$) (див. додаток Е с. 256). Між групами дітей із РСА та РВ 3-4 років найбільші відмінності проявилися у використанні невербальних засобів ($\varphi^*=3,43$ при $\varphi_{кр} = 2,28$ для $p \leq 0,01$) та просторово-часових характеристик ($\varphi^*=3,58$ при $\varphi_{кр}=2,28$ для $p \leq 0,01$) (див. додаток Е, с. 252). А в дітей із РСА та РВ 6-7 років – у комунікативно-поведінкових проявах ($\varphi^*=2,69$ при $\varphi_{кр} = 2,28$ для $p \leq 0,01$), невербальних засобах ($\varphi^*=2,89$ при $\varphi_{кр} = 2,28$ для $p \leq 0,01$), просторово-часових характеристиках ($\varphi^*=3,55$ при $\varphi_{кр} = 2,28$ для $p \leq 0,01$) (див. додаток Е, с. 255).

Отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, що невербальний компонент комунікативної діяльності у дітей із РСА в незнайомих умовах спілкування характеризується:

- загальним зниженням комунікативної спрямованості невербальної поведінки, що представлене низьким рівнем комунікативно-поведінкових проявів, невербальних засобів спілкування та просторово-часових характеристик;
- відсутністю здатності до адаптивної підтримки, відновлення, регуляції контакту у незнайомих умовах;
- переважанням використання нецілеспрямованих стереотипних рухів тіла, голови, усмішки, дотику, невиразних вокалізацій;

- слабким фокусом уваги на використовуваних співрозмовником засобах спілкування, вираженою потребою додаткового заохочення в тому, щоб звертати увагу на жести, інтонації, погляд, міміку партнера;
- короткотривалістю і нестійкістю комунікативного інтересу;
- спрямованістю комунікативної активності на маніпуляції з предметами, а не на співрозмовника;
- зниженням якості візуальної взаємодії із характерною вибірковістю, нестійкістю, короткотривалістю зорового контакту, що опосередковується через привабливі, афективно приємні для дитини об'єкти;
- низьким проявом уваги до міміки партнера, недостатністю у зацікавленні лицьовою експресією дорослого як комунікативного партнера;
- зниженням активності комунікативної спрямованості міміки дітей із РСА;
- нездатністю цілеспрямовано використовувати жести ні як замітники слів, ні у супроводі мовлення у дітей із РСА 3-4 років;
- здатністю використовувати цілеспрямовані жести лише після нагадування;
- переважанням низької комунікативної спрямованості вокалізацій та відгуку на інтонації дорослого;
- нездатністю встановлювати оптимальну відстань із співрозмовником, утримувати контакт при збільшенні дистанції.

Було виявлено, що труднощі цілеспрямованої невербальної комунікації у дітей із РСА особливо загострено проявляються у незнайомих умовах спілкування у зв'язку з тим, що непередбачуваність і підвищена нестабільність нової ситуації спілкування ускладнює процес сприймання і розуміння дітьми з РСА невербальних сигналів співрозмовника, знижує тривалість і якість їх соціальної уваги. Таким чином, аналіз даних констатувального дослідження дає підстави зробити висновок, що низький рівень комунікативної спрямованості невербальної поведінки дошкільників із РСА пов'язаний із порушенням всієї комунікативної діяльності, що призводить до розладів орієнтувальної та адаптаційної функцій спілкування.

2.3. Особливості невербального компонента комунікативної діяльності дитини з РСА у знайомих комунікативних ситуаціях

2.3.1. Особливості оволодіння базовими невербальними соціально-комунікативними навичками у дошкільників із РСА

Вивчення невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РСА у знайомих комунікативних умовах розпочиналося із визначення особливостей базових невербальних соціально-комунікативних навичок. Із цією метою ми використовували методику «Оцінка невербальних соціально-комунікативних навичок у дошкільників із РСА», адаптований варіант методики К. Квілл [241]. Невербальні навички спілкування, як зазначає К. Квілл, є базовими для оволодіння більш складними комунікативними засобами, тобто вербальними, і в нормі формуються ще у переддошкільному віці, а точніше – до двох років. У цей ранній період погляд, виразні дії, міміка, характеристики голосу, тілесний контакт є ключовими для демонстрації комунікативної активності дитини і проявів її базових невербальних комунікативних умінь. Тому при застосуванні методики ми відштовхувалися від того, що у групі дітей із НР 3-4 років та 6-7 років ці навички вже є сформованими, а отже, в ході кількісного та якісного аналізу результатів до цих даних ми не зверталися. У зв'язку з цим, обстеження навичок стосувалося тільки груп дітей із РСА та РВ. Зважаючи на те, що стан сформованості невербальних соціально-комунікативних навичок дітей із РСА порівняно з нормою є зниженим, для нас було важливо з'ясувати їх відмінності порівняно з дітьми з РВ.

Оцінка базових невербальних соціально-комунікативних навичок дітей із РСА стосувалася *невербальної соціальної взаємодії та імітації*, що об'єднані у групу основних навичок взаємодії, та *базових комунікативних функцій і діалогових невербальних навичок*, які відносяться до комунікативних навичок.

Докладний аналіз навичок невербальної соціальної взаємодії у дітей із РСА проводився за такими показниками: *соціальна увага, реципронна двостороння взаємодія, соціальна регуляція, навички спільної уваги*.

Як зазначає К. Квілл, формування навичок невербальної соціальної взаємодії у нормі розпочинається й активно триває протягом першого року життя. За цей

період діти вчаться ініціювати соціальну взаємодію, підтримувати реципрокну почерговість спілкування, розділяти спільний інтерес стосовно об'єкта, невербально відповідати на соціально-комунікативну ініціативу інших, самостійно виражати прохання, запит доступними комунікативними засобами. Саме ці навички у першу чергу порушуються при аутизмі [241, с. 8].

Вивчення навичок невербальної соціальної взаємодії у дітей із РСА розпочиналося із оцінки стану *соціальної уваги*. Зміст поняття соціальної уваги полягає у вмінні дитини фокусуватися на залежній від комунікативного контексту інформації або на соціальних повідомленнях співрозмовника, та у вмінні адекватно відповідати [241, с. 73]. Стан соціальної уваги є прямою вказівкою на сформованість комунікативної потреби і передбачає стійку здатність до ефективного використання погляду, виразних дій, жестів, лицьової експресії. Аналіз сформованості соціальної уваги в дітей із РСА здійснювався за такими показниками: *наявність візуального відгуку і зміни пози при зверненні до дитини на ім'я; здатність простежувати за вказівним жестом дорослого; здатність проявляти уважність в індивідуальній діяльності із знайомою і незнайомою людиною протягом десяти хвилин*.

Сформованість навичок соціальної уваги демонстрували 5% дітей із РСА 3-4 років та 20% дітей із РСА 6-7 років. У 60,5% дітей із РСА 3-4 років та 49% дітей із РСА 6-7 років спостерігалася повна нездатність проявляти соціальну увагу, а 35% дітей із РСА 3-4 років та 30,5% дітей із РСА 6-7 років могли робити це частково.

Дошкільники з РВ продемонстрували інші показники: 27,5% дітей із РВ 3-4 років та 37% дітей із РВ 6-7 років виявили стійку здатність проявляти соціальну увагу до комунікативного партнера; у 38% дітей із РВ 3-4 років та 28% дітей із РВ таке вміння спостерігалось лише на стадії формування, зовсім було відсутнє – у 36% дітей із РВ 3-4 років та 35% дітей із РВ 6-7 років.

Проведене дослідження дозволило констатувати у дітей із РСА знижений рівень соціальної уваги. Найбільше труднощів у них спостерігалось при відгуку на ім'я шляхом встановлення зорового контакту, зміни пози, припинення діяльності. Найнижчий рівень сформованості соціальної уваги відмічався у дошкільників із РСА 3-4 років. Вони відгукувалися вибірково: залежно від інтонації, гучності голосу

співрозмовника; після багаторазового повтору звертання. Здатність простежувати за вказівним жестом дорослого у більшості дошкільників із РСА теж була порушеною. Проявляти стійку увагу до співрозмовника діти з РСА могли в умовах знайомої недовготривалої індивідуальної діяльності. Такі результати свідчать про характерне зниження здатності дітей із РСА фокусуватися на спонтанній комунікативній інформації у формі вербального чи невербального повідомлення. Було помічено, що таке фокусування в тій чи іншій мірі ставало можливим лише в умовах взаємодії зі знайомим дорослим. Під час прямого контакту діти з РСА проявляли стійкішу увагу до афективно-значущих об'єктів чи дій, а не до особи співрозмовника.

Оцінка рівня сформованості навичок невербальної соціальної взаємодії за показником реципрокної двосторонньої взаємодії дозволила виявити специфіку порушення здатності до почергової зміни і балансування комунікативних ролей у дітей із РСА. Поняття реципрокності стосується вміння визначати сигнал початку і закінчення своєї вербальної або невербальної репліки під час спілкування, і являє собою обмін невербальними діями з метою ініціювання та підтримки взаємодії. Як зазначає К. Квілл, у нормі здатність до реципрокної взаємодії реалізується вже на першому році життя, коли дитина може підтримувати двосторонню взаємодію з матір'ю через невербальну, вокальну або предметну гру. Сформованість реципрокної взаємодії забезпечує усвідомлення обох комунікативних ролей – того, хто ініціює комунікативне повідомлення, і того, хто реагує на нього [241, с. 17]. Для вивчення стану сформованості навичок реципрокної двосторонньої взаємодії за методикою К. Квілл ми спиралися на показники *здатності дітей із РСА використовувати повторювані погляди для підтримки соціальної взаємодії; повторювати власну поведінку та дії з іграшкою, щоб підтримати спільну діяльність у ході спілкування.*

Результати проведення дослідження показали, що здатність підтримувати двосторонню реципрокну взаємодію демонстрували лише 8,6% дітей із РСА 3-4 років та 12,5% дітей із РСА 6-7 років. Навики реципрокної двосторонньої взаємодії на стадії формування спостерігалися у 23% дітей із РСА 3-4 років та 41% дітей із

РСА 6-7 років. 69% дітей із РСА 3-4 років та 47% дітей із РСА 6-7 років демонстрували повну несформованість таких навичок.

Для порівняння, у групі дітей із РВ стійку здатність до двосторонньої реципрокної взаємодії проявляли 49% трирічних та 42% шестирічних дітей; вибірково – 17% дітей із РВ 3-4 років та 29% дітей із РВ 6-7 років; відсутність таких умінь спостерігалася у 34% дітей із РВ 3-4 років та 30% дітей з РВ 6-7 років. Втім, діти із РВ, особливо 3-4 років, підтримували контакт стереотипно, не розвивали його, потребували підказок в тому, як відповідати і взаємодіяти.

Таким чином, домінуючим проявом реципрокної взаємодії серед дітей із РСА стала часткова, фрагментована сформованість здатності використовувати погляд для підтримки спілкування. Наприклад, діти з РСА могли повторно дивитися на співрозмовника лише за певних умов: якщо дорослий був добре знайомий; при наявності зацікавлюючого об'єкта, що опосередковував контакт; при недовготривалості спілкування. Водночас, підтримувати взаємодію шляхом повтору власної поведінки чи дій із іграшкою більшість дітей із РСА виявилися нездатними. У ході взаємодії такі діти могли на короткий час зацікавитися способом гри з об'єктом, який їм демонстрував дорослий, а потім поверталися до свого власного способу маніпуляції, не намагаючись повторити дії дорослого чи зацікавити його своєю грою. Іноді дитина з РСА вкладала у руку дорослого об'єкт гри з метою, щоб той повторив ігрові дії, які їй сподобалися. Проте самостійне використання повторюваних погляду, власної поведінки, дій із іграшкою було вкрай низьким. Наприклад, Вова К. (3 роки, аутизм) виявляв зацікавлення мильними бульбашками, спостерігаючи як ними грався психолог. Коли той припиняв дути бульбашки, Вова у супроводі прискорених вокалізацій намагався вручити йому коробочку з мильним розчином. Якщо психолог не відгукувався, хлопчик реагував різкою зміною пози, скороченням дистанції, демонструючи наполегливість.

Таким чином, різке зниження рівня сформованості навичок реципрокної двосторонньої взаємодії в дітей із РСА проявлялося у порушенні вміння підтримувати контакт, що свідчило про труднощі розпізнавання сигналів почергової зміни комунікативних ролей. Розлади реципрокної взаємодії особливо виразно

спостерігалися у тих дітей із РСА, які мали виражені порушення соціальної уваги, оскільки нездатність зосереджувати увагу на дорослому обмежувала їх можливості у підтримці спілкування як такого. Відповідно, вони не використовували погляд, власну поведінку чи повтор дій з іграшкою з метою підтримки контакту.

Аналіз основних навичок невербальної соціальної взаємодії дітей із РСА за показником соціальної регуляції відбувався шляхом вивчення невербальних поведінкових способів викликати реакцію партнера на прикладі ситуації прохання. За визначенням К. Квілл, невербальна соціальна регуляція може бути нормована і ненормована, і являє собою таку комунікативно-соціальну поведінку, метою якої є вплив на партнера по спілкуванню, аби отримати його відповідь чи реакцію [241, с. 73]. Нормована соціальна регуляція передбачає адекватне використання соціальних жестів, зорового контакту, слів. Ненормована соціальна регуляція реалізується через крик, фізичний вплив (штовхання, тягання за руку), аутоагресію тощо. У зв'язку з цим, ми досліджували те, в який спосіб діти з РСА під час спілкування намагалися викликати відповідну реакцію партнера. Взаємодію, в яку вступали діти з РСА з метою невербального вираження прохання, ми аналізували залежно від способів, яким вони надавали перевагу, щоб щось попросити: *1) використання крику, штовхання, фізичного впливу; 2) приносить і дає предмет; 3) використання вказівного жесту; 4) поєднує жест із зоровим контактом.* Це дозволяло дослідити загальну здатність дітей із РСА адекватно повідомляти про свої потреби, використовуючи доступні невербальні засоби.

За показником соціальної регуляції результати були наступними: 11% дітей із РСА 3-4 років і 18% дітей із РСА 6-7 років демонстрували сформованість навичок соціальної регуляції у ситуації невербального вираження прохання; 28% дітей із РСА 3-4 років та 34% дітей із РСА 6-7 років проявляли такі навички у стадії формування; у 60,5% дітей із РСА 3-4 років та 48,4% дітей із РСА 6-7 років спостерігалася повна несформованість навичок соціальної регуляції спілкування. Водночас, діти з РВ продемонстрували вищі показники сформованості навичок соціальної регуляції: у 40% дітей 3-4 років та 51% дітей 6-7 років вони були

сформовані; у 36% дітей 3-4 років та 33% дітей 6-7 років – на стадії сформування; у 24% дітей 3-4 років та 16% дітей 6-7 років спостерігалася їх повна відсутність.

Аналіз результатів дослідження показав, що діти з РСА демонстрували нездатність здійснювати нормовану соціальну регуляцію контакту. У ситуації невербального вираження прохання дошкільникам із РСА було важко підібрати адекватний і зрозумілий співрозмовнику спосіб прохання. Використовувані ними невербальні сигнали часто були зрозумілі лише вузькому колу людей, носили специфічний характер у вигляді криків, різних форм дезадаптивної поведінки, проявів агресії/ аутоагресії, посиленні стереотипних рухів, вокалізацій, проявів загального емоційного занепокоєння. Наприклад, Влад Ф. (3,3 роки, аутизм), коли щось хотів отримати, поєднував свої пересування по кімнаті із протяжним ниттям. При цьому він ніде не зупинявся, не скеровував погляд на дорослого, що свідчило про низьку комунікативну спрямованість його звертання.

Іван О. (6 років, аутизм) прохання виражав рухом, який могли інтерпретувати як прохання лише близькі люди. Хлопчик починав махати випрямленою рукою в напрямку до бажаного об'єкта, не міняючи при цьому пози, не дивлячись у бік об'єкта. Якщо дорослий довго не розумів, що ж саме йому потрібно, Іван посилював рухи рукою, міг то наблизитися, то віддалятися від місця, де знаходився бажаний об'єкт, починав кричати.

Найчастіше батьки дітей із РСА відмічали, що дитина рідко зверталася із проханням, а відразу «ішла і брала те, що їй хотілося». Якщо об'єкт виявлявся недоступним, діти з РСА вдавалися переважно до невербального прохання, яке виражали через скорочення дистанції, фізичний контакт (брали дорослого за руку, підводили до потрібного їм об'єкта, чекали або поєднували чекання з криком). При цьому вони не пояснювали, що саме їм потрібно, не комбінували дотик із зоровим контактом, не намагалися перевірити, чи дорослий зрозумів їхнє повідомлення. Це утруднювало співрозмовнику розпізнавати їх сигнали як прохальні і цілеспрямовані. Проілюструємо це ще одним прикладом. Данило К. (6 років, РДА) у ситуації, коли треба було щось попросити, підходив до дорослого і тривалий час міг стояти, чекаючи, поки на нього звернуть увагу. При цьому не вдавався ні до

жестів, ні до штовхання, ні до слів. Зменшення дистанції поєднував із поглядом. Щоб виразити прохання, міг давати предмет лише знайомим дорослим.

Варто відмітити, що порушення соціальної регуляції особливо переважало у дітей із РСА 3-4 років. Лише незначна їх кількість виявляла вибіркочну здатність до нормованої соціальної регуляції. Діти з РСА 6-7 років демонстрували вищі показники вміння просити нормованими невербальними способами: використовували вказівний жест, частіше комбінували цілеспрямовані жести і погляд. Поряд з цим, характерне загальне зниження соціальної регуляції у дітей із РСА проявлялося у специфічності використовуваних ними способів впливу на дорослого з метою отримати реакцію від нього. А саме: вони не дивилися на співрозмовника, коли зверталися до нього; не перевіряли поглядом, чи той почув і зрозумів їх прохання. Використовуючи жест, вони здебільшого скеровували погляд у напрямку об'єкта, а не учасника взаємодії, до якого зверталися, і не чергували погляд між тим об'єктом і співрозмовником. Найбільше страждала здатність дітей із РСА виражати запит до співрозмовника шляхом *вказування на предмет* та здатність поєднувати при вираженні прохання використання *адекватних жестів із поглядом*. Найдоступнішим нормованим способом соціальної регуляції дітей із РСА було приносити і давати предмет. Такі дані свідчать про домінування ненормованої соціальної регуляції у дітей із РСА.

Серед дітей із РВ показник використання невербальних засобів для ненормованої соціальної регуляції теж був доволі високим. Проте, комунікативна спрямованість їх невербального звертання, на відміну від дітей із РСА, була вищою. В цілому ж успіх соціальної регуляції дітей із РВ теж залежав від комунікативних умов. Вони потребували присутності знайомого дорослого, зверталися, якщо той підказував і допомагав їм у пошуку відповідних засобів спілкування. Наприклад, Оля Н. (РВ, 3,2 роки) приносила предмет, щоб виразити прохання, але тільки мамі.

У звичних комунікативних ситуаціях діти з РВ легше сприймали і користувалися підказками дорослого. У той час, як аутичні дошкільники не використовували зовсім або сприймали підказку лише частково.

Таким чином, результати дослідження дозволяють говорити про переважання у дітей із РСА низької сформованості навичок нормованої соціальної регуляції. Домінуючі ненормовані невербальні способи характеризуються ригідністю та стереотипністю і свідчать про низьку адаптивність та порушену здатність дітей із РСА орієнтуватися у ситуації спілкування, а отже, підтримувати контакт.

Вивчення навичок невербальної соціальної взаємодії у дітей із РСА включає аналіз поняття спільної уваги, тобто здатності комунікантів фокусуватися на спільному об'єкті з метою розділити інтерес стосовно нього. К. Квілл вказує на дефіцит спільної уваги у дітей із РСА як на одну із центральних проблем формування комунікативної сфери при аутизмі [241, с. 14]. Роль навичок спільної уваги у формуванні комунікативної сфери підкреслювали А. Везербі, М. Прізонт, Д. Сігель, які зазначали, що у нормі немовля демонструє здатність усвідомлено розділяти спільний інтерес з матір'ю вже з третього місяця життя [238, с. 42].

Оцінка сформованості навичок спільної уваги здійснювалася за показниками: 1) чергування погляду між об'єктом і людиною; 2) здатність давати об'єкт, щоб розділити інтерес стосовно нього; 3) використання вказівного жесту; 4) привертання уваги дорослого ще до того, як інтерес буде розділено.

Дошкільники з РСА 3-4 років показали такі результати: 3% дітей проявляли спільну увагу; 19% могли робити це іноді, залежно від комунікативних умов; 77% дітей не виявляли здатності розділяти спільний інтерес. Серед дітей з РСА 6-7 років 7% демонстрували сформованість навичок спільної уваги; у 19% така здатність проявлялася частково; 74% дітей не володіли навичками спільної уваги взагалі.

Таким чином, для більшості дітей із РСА, а особливо, у віці 3-4 років, була характерна несформованість навичок спільної уваги. Вони не чергували погляд між об'єктом спільного інтересу та співрозмовником. Не могли привертати увагу, щоб розділити інтерес, шляхом вказування на об'єкт уваги, приносити / давати об'єкт. Їх невербальні сигнали було важко інтерпретувати як такі, що спрямовані на зацікавлення, а не на прохання. Було виявлено, що у дітей із РСА страждало вміння адекватно привертати до себе увагу дорослого ще до того, як спільний інтерес буде розділено. Найбільш доступним проявом спільної уваги стало їх часткове вміння

чергувати погляд між співрозмовником і об'єктом. Найбільший відсоток дітей із РСА демонстрували таке вміння на стадії формування.

На противагу їм, більшість дошкільників із РВ 3-4 років (42,5%) володіли вмінням розділяти спільну увагу стосовно об'єкта; 34% демонстрували таке вміння на стадії формування; у 23% дітей воно було відсутнім. Серед дітей із РВ 6-7 років 48% проявляли стійку здатність розділяти спільну увагу із співрозмовником, 35% робили це вибірково, 18% не володіли такими навичками. Такі дані свідчать про порівняно вищі прояви комунікативної спрямованості використання невербальних засобів дітьми з РВ на відміну від дітей із РСА. Дошкільники з РВ виражали активну позицію, привертаючи увагу дорослого іграшкою, приносили йому об'єкт, могли чергувати погляд між ним та об'єктом. Проте, у дітей із РВ спостерігалися значні труднощі виражати спільний інтерес, привертаючи увагу вказівним жестом.

Порівняння показників соціальної уваги, реципрокної взаємодії, соціальної регуляції та навичок спільної уваги дітей із РСА та РВ ілюструє *рис. 2.3.1*.

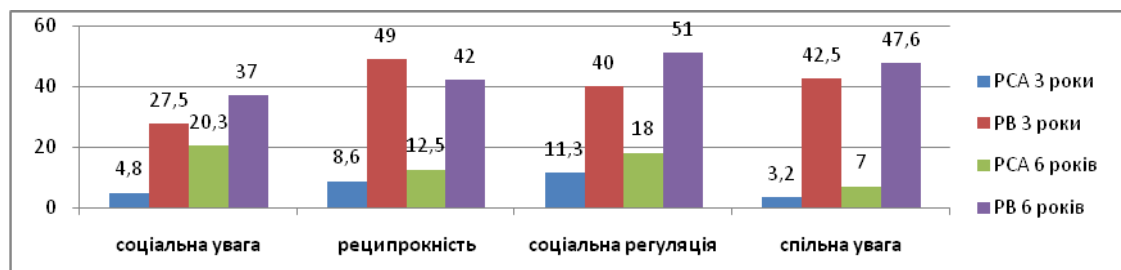


Рис.2.3.1. Невербально-соціальна взаємодія дітей із РСА та РВ (у %)

Як бачимо, низькі показники сформованості навичок невербальної соціальної взаємодії особливо характерні для обох вікових категорій дітей із РСА. Найбільш порушеними є навички спільної уваги та реципрокної взаємодії.

Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей дітей із РВ і дітей із РСА за ϕ^* -кутовим критерієм перетворення Фішера показав високий ступінь міжгрупових відмінностей. Статистично значущі відмінності зафіксовано між групами РСА та РВ 3-4 років: реципрокна взаємодія ($\phi^*=2,74$ при $\phi_{кр.}=2,31$ для $p \leq 0,01$), соціальна регуляція ($\phi^*=2,94$ при $\phi_{кр.}=2,31$ для $p \leq 0,01$), навички спільної уваги ($\phi^*=4,46$ при $\phi_{кр.}=2,31$ для $p \leq 0,01$) (див. додаток Ж, с. 258). Найбільш чіткі статистично значущі відмінності між групами дітей із РСА 6-7 років та дітей із РВ 6-7 років виявлено у

навичках соціальної регуляції ($\phi^*=2,83$ при $\phi_{кр.}= 2,31$ для $p \leq 0,01$) та спільної уваги ($\phi^*=4,79$ при $\phi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$) (див. додаток Ж, с. 258).

Проаналізувавши навички невербально-соціальної взаємодії у дітей із РСА, переходимо до аналізу наступного показника сформованості основних навичок взаємодії – моторного та звукового наслідування. К. Квілл наголошує, що при аутизмі страждає як загальна здатність повторювати звуки і рухи, так і розуміння імітованих звуків і рухів. На її думку, затримка розвитку навичок імітації у дітей із РСА корелює з обмеженням рівнів ігрової, соціальної, мовленнєвої, когнітивної сфер [241, с. 9]. У межах даного дослідження ми вивчали навички звукової та моторної імітації дошкільників із РСА в контексті невербальної взаємодії з дорослим за такими показниками: *наслідування дій з іграшкою; наслідування простого жесту; імітація послідовності рухів (із двох / трьох дій) у знайомому і незнайомому контекстах; звуконаслідування окремих звуків, рухів ротом (на прохання і самостійно)*. Здатність до імітації передбачала наявність у дитини з РСА достатньої тривалості фокусу уваги на співрозмовнику, здатності спостерігати за ним, щоб потім повторити послідовність його рухів, дій, звуків. Механізм рухового наслідування розглядався і як спосіб підтримки невербальної взаємодії.

Аналіз результатів вивчення навичок рухової імітації серед дошкільників із РСА 3-4 років показав у 65% дітей їх повну несформованість; у 30% дітей – на стадії формування; лише у 5% дітей вони були сформованими. Серед дітей із РСА 6-7 років рівень оволодіння навичками моторної імітації був вищий: 19,5% демонстрували стійку здатність до рухового наслідування; у 22% відмічалася вибірковість імітації; 59% дітей проявляли повну їх несформованість.

Для порівняння, у 27% дітей із РВ 3-4 років та 29% дітей із РВ 6-7 років навички моторної імітації були сформованими; у 28% дітей із РВ 3-4 років та 25% дітей із РВ 6-7 років вони спостерігалися частково, у решти 45% дітей із РВ 3-4 років та 46% дітей із РВ 6-7 років не спостерігалися взагалі.

Такі дані дослідження свідчать про загальне зниження здатності до рухового наслідування серед дітей із РСА. Ті з них, що проявляли вибіркочувальну активність, потребували додаткового стимулювання у межах стабільних, звичних

комунікативних умов та за участю близького дорослого. Вони більш успішно могли повторювати прості ігрові дії з іграшкою чи предметом, ніж імітувати одинарний рух або жест, і тільки у знайомих контекстах. У дітей із РСА, особливо 3-4 років, найвиразніше проявлялися труднощі імітації послідовності із двох, трьох і більше рухів, дій; більшість дошкільників із РСА демонстрували повну несформованість такого вміння. К. Квілл зазначає, що у нормі діти розвивають здатність наслідувати зростаючу кількість пов'язаних рухів у період перших двох років життя. Порушення в дітей із РСА імітації серії пов'язаних дій, що здійснюються у певній ігровій послідовності, на її думку, викликано тим, що діти з РСА знаходяться на найбільш ранній стадії моторного наслідування. У зв'язку з цим, їм набагато легше фокусуватися на дорослому й утримувати інтерес до нього саме тоді, коли він повторює їхню поведінку, рухи, звуки, а не ініціювати таке повторювання самостійно. Труднощі утримання соціальної уваги, тобто фокусу на особі співрозмовника, призводять до труднощів використання багатозначних рухових імітацій [241, с. 9]. Основну групу порушень у межах нашого дослідження якраз становили ті діти з РСА, яким було важко фокусуватися на дорослому під час прямого контакту, щоб повторити жест, послідовність рухів чи дію з іграшкою. Ці діти не могли наслідувати на прохання, їх спонтанна імітація відмічалася звуженістю і випадковістю. Інструкцію «зроби, як я» могла виконувати лише невелика частина дошкільників із РСА, і лише в умовах знайомого контексту гри.

Аналіз навичок звукової імітації в дітей із РСА показав наступні результати: 6% дітей 3-4 років і 12,5% дітей 6-7 років могли повторювати звуки; 23% дітей 3-4 років і 41% дітей 6-7 років робили це вибірково; 72% дітей 3-4 років та 47% дітей 6-7 років демонстрували повну несформованість навичок звукової імітації.

При порівнянні з групою дошкільників із РВ було з'ясовано, що у 16% дітей 3-4 років та 20% дітей 6-7 років навички звуконаслідування були сформованими, у 39% дітей 3-4 років і 47% дітей 6-7 років – вибірково. Решта 45% дітей 3-4 років та 33% дітей 6-7 років не володіли здатністю повторювати звуки.

У ході експериментального дослідження було виявлено, що більшість дітей із РСА не робили спроб повторювати звуки під час взаємодії з дорослим. Водночас

діти з РВ теж демонстрували зниження здатності звуконаслідування. Важливо відмітити, що для більшості дітей обох нозологічних груп моторна імітація виявилася більш доступною, ніж наслідування звуків.

Таким чином, згідно з даними дослідження, у більшості дітей із РСА спостерігалася несформованість навичок імітації, страждало цілеспрямоване і спонтанне наслідування, вміння імітувати незнайомі рухи у незнайомому контексті. Поряд із тим, діти з РСА 6-7 років демонстрували кращі показники при наслідуванні простого жесту, руху, звуку порівняно з дітьми з РСА 3-4 років. Значні труднощі проявлялися при необхідності імітувати послідовність дій, рухів, звуків у межах ігрових ситуацій, соціальних ритуалів. У дітей із РСА 3-4 років найбільш порушеною була здатність наслідувати рухові послідовності із двох і більше елементів. На фоні загального зниження вербального наслідування діти із РСА легше повторювали слова в межах соціальних ритуалів, оскільки повторюваний характер таких слів був зрозуміліший і передбачуваний для них. Вони проявляли більшу схильність до імітації у процесі непрямой ігрової взаємодії у знайомих комунікативних ситуаціях. Зазвичай, таке наслідування створювало враження мимовільного, механічного повторювання рухів чи звуків без усвідомлення дитиною самого процесу. Дітям із РСА простіше було фокусуватися на співрозмовнику і спонтанно повторювати за ним рухи чи звуки, якщо спілкування опосередковувалося об'єктом інтересу дитини.

Порівняння показників моторної та звукової імітації дітей із РСА та РВ, які ілюструє гістограма 2.3.2., свідчить про їх значне порушення.

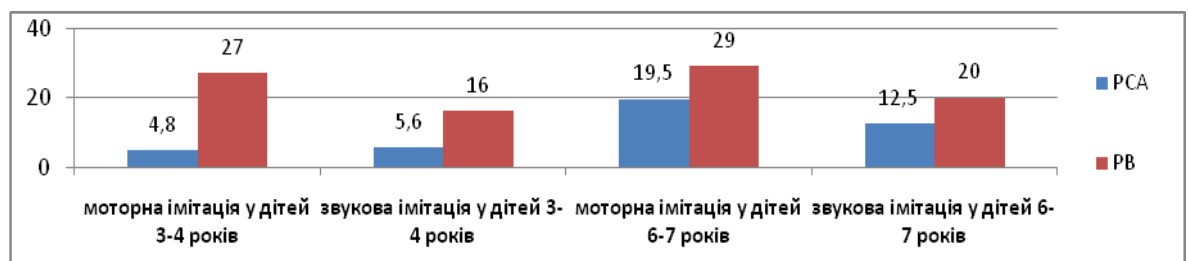


Рис. 2.3.2. Навички імітації дітей із РСА та РВ (у %).

Таким чином, загальний рівень основних навичок взаємодії, тобто навичок невербальної соціальної взаємодії та імітації, у дітей із РСА був значно знижений.

Це, у свою чергу, призводить до труднощів ініціювання та підтримки контакту, а отже, утруднює адаптаційні поведінкові механізми невербального компонента комунікативної діяльності.

Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей дітей із РВ і дітей із РСА за φ^* -критерієм Фішера показав, що статистично значущі відмінності між двома групами (РСА та РВ 3-4 роки) не підтвердилися: рівень навичок рухового наслідування ($\varphi^* = 1,61$ при $\varphi_{кр} = 1,64$ для $p \leq 0,05$) та звуконаслідування ($\varphi^* = 2,11$ при $\varphi_{кр} = 2,31$ для $p \leq 0,01$) однаковий (див. додаток Ж, с. 258). Статистично значущі відмінності між групами дітей із РСА та РВ 6-7 років також не виявлені: сформованість рухової імітації ($\varphi^* = 1,00$ при $\varphi_{кр} = 1,64$ для $p \leq 0,05$) та звуконаслідування ($\varphi^* = 1,14$ при $\varphi_{кр} = 1,64$ для $p \leq 0,05$) (див. додаток Ж, с. 258).

Аналіз результатів другої частини методики «Оцінка невербальних соціально-комунікативних навичок дошкільників із РСА» стосувався двох блоків комунікативних навичок: базових функцій комунікації та невербальних навичок, що супроводжують прямий контакт чи діалог.

За визначенням К. Квілл, комунікативні функції – це цілі або причини, що спонукають особу до контакту. Вони мають форму повідомлення (коментаря або запиту), яке передається з метою отримання чи надання нової інформації або прояснення старої. Аналіз сформованості базових функцій комунікації у дітей із РСА відбувався за такими показниками: 1) *здатність виражати прохання, вимогу стосовно своєї потреби*; 2) *адекватна соціальна реакція на комунікативне повідомлення співрозмовника*. Оцінка базових функцій спілкування за показником вираження прохання, вимоги стосовно своєї потреби стосувалася вивчення здатності дітей із РСА просити «ще»; повідомляти про свій вибір; виражати прохання, пов'язані із фізіологічними потребами або інтересами дитини; вміння повідомити про бажання завершити спільну діяльність; попросити про допомогу.

Серед дітей із РСА 3-4 років результати спостереження розподілилися наступним чином: 5% дітей вміли висловлювати запит, виражаючи прохання у різних комунікативних ситуаціях; 23% дітей могли робити це вибірково і лише у звичних комунікативних умовах. У той час як більшість – 72% – не володіли таким

умінням взагалі. У групі дітей із РСА 6-7 років 13% виражали запит чи прохання, ініціюючи контакт, 34% робили це вибірково, 57% не ініціювали зовсім.

Для порівняння: результати у групі дітей із РВ 3-4 років показали, що 14% дітей вміли звертатися із проханням і виражати запит чи потребу дорослому; 36% робили це лише іноді; 49,5% не демонстрували такого вміння зовсім. Серед дітей із РВ 6-7 років 36% проявляли сформованість вміння виражати запит до співрозмовника, 32% – лише вибірково, 32% – не демонстрували зовсім.

Такі результати дослідження показали значне зниження комунікативної функції вираження запиту стосовно своєї потреби у дітей із РСА. Найбільш порушеними були уміння просити «ще», про улюблену діяльність, про допомогу, повідомляти про свій вибір, про закінчення діяльності. Труднощі дітей із РСА *виражати запит до дорослого щодо повторювання гри або бажаної дії* проявлялися по-різному. Спонтанно звертатися з вираженням прохання «ще» вони могли переважно невербально ненормованими способами. Наприклад, часто діти з РСА невербально сигналізували про таке своє бажання тим, що утримували дистанцію під час паузи, не втікали, залишалися біля співрозмовника, очікуючи, коли він продовжить гру. В інших випадках, якщо дорослий припиняв цікаву для дитини ігрову дію, дитина скеровувала його руку в напрямку об'єкта гри, або самостійно пробувала повторювати її, а потім швидко втрачали фокус уваги на співрозмовнику. Серед дітей із РСА були такі, що ніяк не реагували і не намагалися повідомити про своє бажання гратися «ще» – відходили, втрачали зацікавленість до дорослого, і такі, що реагували незадоволенням у формі дезадаптивної поведінки, крику, падали на підлогу. Іноді діти з РСА зверталися з проханнями після підказки співрозмовника у формі жесту або питання: «будеш іще?».

У групі дітей із РВ теж домінувало невербальне вираження прохання «ще», однак, зазвичай, діти не повідомляли про це, а відразу починали виконувати дію, самостійно повторювати «ще».

Для виявлення вміння *повідомляти про свій вибір* ми моделювали такі комунікативні ситуації, в яких дитина з РСА повинна була просити предмет чи діяльність у ситуації вибору. В одних ситуаціях предмети були присутні перед

дитиною у полі зору, в інших – віддалені, поза полем зору. Пропонувалося зробити вибір за умов наявності кількох привабливих для дитини об'єктів, та серед групи іграшок, де лише одна з них могла зацікавити дитину. Наприклад, ми пропонували вибрати один із кількох музичних інструментів, щоб пограти на ньому; одну смачну їжу серед кількох; вибрати діяльність – малювати фарбами, їсти, гратися. Загалом, об'єкти для вибору підбиралися заздалегідь для кожної дитини індивідуально, залежно від того, до чого вона виявляла інтерес раніше.

Було виявлено, що вміння просити предмет у ситуації вибору у більшості дітей із РСА характеризувалося повною несформованістю. Вони намагалися відразу вхопити бажаний об'єкт, не здійснюючи спроб попросити його, навіть якщо він був віддалений так, що дитина не могла його дістати. Деякі реагували на недоступність вибраного ними об'єкта криком, посиленням моторного збудження. Ті діти з РСА, хто частково володіли здатністю повідомляти про свій вибір, потребували підказки дорослого у вигляді жесту або запитання, наприклад, «ти будеш це чи це?»

Зазвичай, якщо треба було вибирати між привабливим і непривабливим для дитини об'єктом, діти з РСА не повідомляли про вибір і прагнули отримати саме той предмет, який привернув їх увагу, повністю ігноруючи інший. Якщо вибір стосувався двох запропонованих привабливих об'єктів – намагалися отримати їх обидва. Спостереження показали, що головною умовою успішного здійснення вибору аутичними дошкільниками було візуальне підкріплення, тобто, наприклад, коли іграшки були викладені перед ними.

Подібні спостереження стосуються і дітей із РВ. Вони не прагнули повідомляти про свій вибір і брали привабливіший об'єкт, а інший ігнорували. Втім, за умов наявності підказок, деякі діти з РВ могли використовувати адекватні жести, щоб повідомити що вибирають.

Вивчення уміння *виражати прохання, пов'язані із фізіологічними потребами дитини або її специфічними інтересами*, показало, що найчастіше діти з РСА демонстрували обмежену здатність звертатися до дорослого із проханням їсти / пити, просити об'єкт / іграшку, які їх цікавили. До того ж такі їх прохання були недиференційованими: зрозуміти, чи вони просять їжу чи предмет, чи щось інше,

можна було лише завдяки контексту. В окремих випадках, на виникнення незадоволеної потреби діти з РСА реагували спалахом дезадаптивної поведінки. Найчастіше вони просили у невербальний спосіб – підводили дорослого до потрібного їм об'єкта або тягли в напрямку місця, де знаходився об'єкт. Деякі виразно просили те, що хочуть, якщо їм підказували, як це зробити. Втім, батьки дітей із РСА відмічали, що вдома їх діти не виражали спроби повідомляти про свої потреби в адекватний спосіб, оскільки «знають де що лежить і можуть взяти самостійно» або ж «хоче їсти – веде мене на кухню».

Була порушеною і здатність дітей із РСА *адекватним і зрозумілим способом просити про допомогу*, що проявлялося по-різному. В одних випадках вони реагували на невдачу дезадаптивною поведінкою, демонструючи страждання у вигляді крику, падіння на підлогу, що непрямым чином спрямовувалося на співрозмовника з метою отримати від нього допомогу. Проте, не намагалися повідомити, якої саме допомоги чекають. Інша група дітей із РСА під час потреби виразити прохання про допомогу демонструвала пасивність і загальмованість. У ситуаціях невдачі при виконанні завдання такі діти зовсім втрачали інтерес до діяльності і дистанціювалися. Так, наприклад, Марина К. (6 років, аутизм) часто потребувала допомоги, щоб вдягтися чи взутися, однак завжди стояла і чекала, поки дорослий сам не зверне на неї увагу і не виявить бажання допомогти.

Дослідження сформованості базових функцій комунікації у дітей із РСА за показником адекватної соціальної реакції на комунікативне повідомлення співрозмовника стосувалося вивчення здатності відгукуватися на звертання, а саме: *відгуку на ім'я; повідомляти про відмову від об'єкта / діяльності; відгуку жестом на привітання, на запрошення до гри, на коментарі іншого; повідомляти про згоду (жестом і / або словом «так»); спонтанно коментувати несподівані події.*

Стійку здатність відгукуватися на звертання інших демонстрували лише 5,6% дітей із РСА 3-4 років та 8,6 % дітей з РСА 6-7 років. Часткову – 26% дітей із РСА 3-4 років та 34% дітей із РСА 6-7 років. Більшість, 68,5% дітей із РСА 3-4 років та 58% дітей із РСА 6-7 років, не проявляли адекватної соціальної реакції на комунікативне повідомлення співрозмовника.

Водночас, серед дітей із РВ сформовану реакцію на звертання дорослого демонстрували 31% дітей 3-4 років та 36% дітей 6-7 років; вибіркового відгук спостерігався у 40% дітей 3-4 років та 35,5% дітей 6-7 років. Відсутність такої здатності відмічалася у 28% дітей 3-4 років та 28% дітей 6-7 років.

Зокрема, адекватний *відгук на ім'я* був доступний невеликій кількості дітей із РСА. Серед дітей із РСА 3-4 років жоден не демонстрував стійкого вміння відгукуватися вербально чи невербально на ім'я. Серед дітей із РСА 6-7 років більшість реагували вибірково, залежно від інтонації, гучності голосу дорослого. У деяких випадках діти з РСА повертали голову в бік того, хто кликав, встановлюючи короткий зоровий контакт. Іноді поворот голови не поєднувався із спрямуванням погляду на співрозмовника. В інших ситуаціях у відповідь на звертання по імені дошкільники з РСА змінювали темп пересування по кімнаті, не повертаючи голови в бік того, хто їх кликав, або робили коротку паузу у своїй діяльності. Частина використовувала вокалізації або паузи у своїх активних лепетних монологів. Майже всі діти з РСА (хто більше, хто менше) демонстрували реакцію ігнорування у відповідь на звертання до них по імені. У цих випадках часто створювалося враження, що дитина не почула дорослого. Батьки дітей із РСА коментували таку поведінку так: «дитина має сильний характер, тому не слухає мене», «слухає і відгукується, якщо я його кличу, тільки тоді, коли сам хоче», «навмисне не відгукується, бо знає, що від нього щось вимагатимуть». Часто відгук на ім'я був відстрочений, слабо диференційований, залежав від особи того, хто кликав.

Водночас, у групі дітей із РВ більшість демонстрували стійку або вибіркочу реакцію на ім'я. Несформованість здатності до соціальної реакції спостерігалася у невеликої кількості дітей із РВ.

Таким чином, слабкість відгуку дітей із РСА на звертання співрозмовника свідчила про їх труднощі у сприйманні комунікативних сигналів як запрошення до контакту, а отже, вони не робили спроб вступати у пряму взаємодію із дорослим.

Аналіз *здатності висловлювати відмову від діяльності чи об'єкта* показав, що більшість дітей із РСА повідомляли про незгоду або відмову через різке збільшення дистанції, вибігання з кімнати, пошук ізольованого місця (ховалися під стіл, за

шафу тощо); шляхом поведінки ігнорування; відвертанням тулуба (поверталися спиною, відхилялися вбік). Незгода часто поєднувалася із емоційною демонстрацією незадоволення, яке виражалося через крик, плач, падіння на підлогу, посилення лепетних вокалізацій, рухове занепокоєння, втрату зорового контакту. Вживання заперечного жесту і слова «ні» дітьми з РСА використовувалося рідко, здебільшого замінювалося збільшенням дистанції, демонстрацією незадоволення, рідше – агресією, самоагресією. Продемонструємо це такими прикладами: шестирічна Поліна Д. (аутизм) зазвичай демонструвала небажання у непрямий спосіб – переставала дивитися на те, чим не хотіла займатися, відсувалася вбік, штовхала матеріали гри або втікала. Пряме заперечення використовувала рідко: якщо дорослий її питав «хочеш в туалет?» – могла сказати жестом «ні».

Ілля Г. (3 роки, РДА) під час спілкування з психологом свою відмову демонстрував зміною ярусу пози: падав на підлогу і лежав, поки йому не пропонували те, що викликало в нього інтерес. Якщо дорослий не реагував на таку демонстрацію незгоди і продовжував наполягати, звертаючись із тим самим проханням, хлопчик вдавався до крику, спроб штовхати дорослого ногами тощо.

Важливим є те, що діти з РСА частіше прагнули повідомляти про незгоду, ніж про те, що згодні. Погоджуючись, вони наближалися або зберігали близьку відстань із партнером, повертали до нього обличчя і тулуб, встановлювали зоровий контакт. Пряме використання дітьми з РСА слова і жесту на позначення «так» у спонтанній комунікації спостерігалося вкрай рідко. Ті з них, хто володів фразовим мовленням, часто потребували підказки, щоб позначити згоду словом «так».

Вивчення невербальних реакцій дітей із РСА у ситуаціях *запрошення до гри і привітання* ілюструє особливості їх відгуку на повідомлення співрозмовника. Було виявлено, що у відповідь на привітання діти з РСА найчастіше реагували ігноруванням та нецілеспрямованими невербальними засобами. Використовувати привітальний жест могли лише після візуальної підказки (у вигляді жесту чи слова). Багато дітей із РСА не відповідали на привітання, демонстрували роздратування, що свідчило про їх нездатність адекватно відгукуватися на нову комунікативну ситуацію, в якій реалізовувалася модель ритуалу привітання. Часто діти з РСА

відгукувалися лише після повторних багаторазових звертань співрозмовника паузою в рухах, розверненням пози чи короткотривалим поглядом в його бік. Для багатьох дітей повторюваність, стереотипність ситуації привітання носила механічний характер і вони не проявляли розуміння її соціального змісту. Наприклад, Іван С. (6 років, аутизм) звик вітатися із психологом за руку, скорочуючи дистанцію, однак зоровий контакт при цьому не встановлював. Коли психолог віталася з ним з більшої відстані помахом руки або якщо гукала «привіт!», знаходячись за спиною хлопчика, він не реагував.

Поряд із тим, діти з РСА частіше реагували на привітання, ніж на запрошення до гри. Це пов'язано із характерною стереотипністю і повторюваністю ситуації привітання, оскільки з різними людьми і в різних комунікативних умовах цей соціальний ритуал відбувався за схожим сценарієм. У ситуації запрошення до гри відгук дитини з РСА набагато більше залежав від комунікативних умов та учасників (знайомі / незнайомі, ступінь привабливості об'єктів гри). Порівняно із ситуацією відгуку на соціальні ритуали для дітей із РСА було значно складніше адекватно реагувати на запрошення до гри, використовуючи вербальні і невербальні комунікативні засоби. Їх труднощі адекватного відгуку були пов'язані із порушенням розпізнавання комунікативних ситуацій привітання і запрошення до гри, а також із труднощами підбирати відповідні комунікативні засоби для відповіді. Більшість із них відгукувалися, якщо дорослий візуально підкріплював своє запрошення атрибутами гри. Важливу допоміжну роль для них відіграло ілюстрування співрозмовником свого повідомлення конкретними об'єктами або діями, тобто підкріплення наочними підказками. Подібна візуалізація комунікативного повідомлення робила його більш доступним і зрозумілим для сприймання та інтерпретації.

Для виявлення особливостей соціальної реакції на повідомлення співрозмовника за показником *спонтанності невербального коментування* моделювалися події, що були несподіваними для дитини і спонукали її інтерес та бажання привернути увагу дорослого до події. Наприклад, під час ігрової взаємодії із сусідньої кімнати раптом чувся голосний звук, музика, спів. Або: у ході гри

випадково розхлюпувалася вода чи несподівано на підлогу (в полі зору дитини) падала іграшка. Спостерігаючи за спонтанними реакціями дітей із РСА на раптові події в межах таких змодельованих ситуацій, ми приділяли основну увагу аналізу їх невербальних дій, якими вони в прямий чи в непрямий спосіб робили спроби повідомити про подію, прокоментувати її та виразити своє ставлення до неї. Серед таких спонтанних реакцій ми фіксували: вказівний жест, зміну пози, поворот голови в бік подразника, а потім у бік співрозмовника, встановлення зорового контакту, поява супровідних звуків чи паузи в потоці лепетних звукосполучень, зміна виразу обличчя, посилення виразних рухів рук, зміна темпу рухів, звуків. Було виявлено, що діти з РСА лише іноді намагалися привернути увагу співрозмовника до раптової події, переважно тоді, коли подразник збігався зі сферою їх специфічних інтересів. Реакції дітей із РСА на несподівані події переважно носили характер ігнорування або виражалися непрямим способом, короткими паузами в рухах, зміною пози тіла в бік джерела звуку, скороченням дистанції в напрямку до об'єкта. Якщо об'єкт зацікавлював їх, діти переключали інтерес на нього, але не намагалися звернути увагу дорослого на цей об'єкт. У той же час, переважна більшість дітей із РСА не проявляла здатності до спонтанного невербального коментування подій взагалі. Вони могли звертати увагу на раптовий візуальний подразник у межах їх поля зору, однак не реагували на звуки, джерело яких було віддалене. Часто, навіть у тих випадках, коли несподівано з'являвся привабливий для них предмет, вони не робили спроб привернути увагу дорослого, повідомити йому про це.

Порівняння кількісних показників базових комунікативних функцій у дітей із РСА та РВ, що представлено на рис. 2.3.3., показало їх відставання у дітей із РСА.

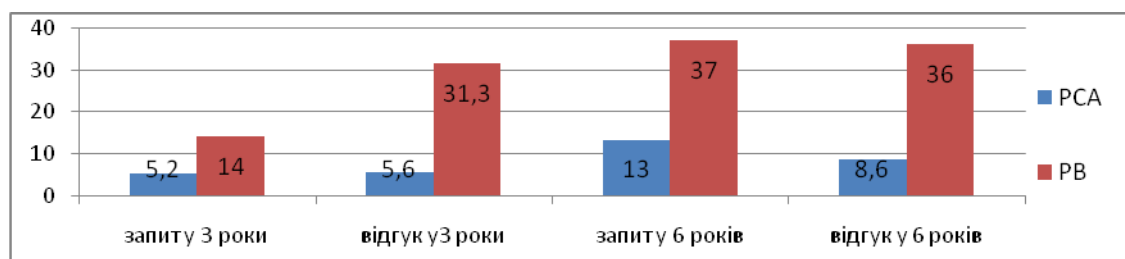


Рис.2.3.3. Порівняння сформованості базових комунікативних функцій у дітей з РСА та РВ (у %)

Таким чином, оцінка стану базових комунікативних функцій у дошкільників із РСА виявила домінуючу несформованість цих функцій, що свідчить про значні порушення психологічних механізмів ініціювання та підтримки контакту.

Методика «Оцінка невербальних соціально-комунікативних навичок у дошкільників із РСА» дозволила виявити особливості невербальних діалогових навичок дітей із РСА. Їхній стан ми оцінювали за показниками *підтримки комунікативної дистанції під час діалогу; оптимального співвідношення пози із співрозмовником; регуляції гучності голосу залежно від оточуючого середовища; здатності очікувати підтвердження від співрозмовника (кивок, усмішка) про розуміння; використання пояснюючих / уточнюючих жестів; фокусування на тому, хто говорить / орієнтування на співрозмовника; розрізнення адекватних і неадекватних торкань під час діалогу*.

Загалом, результати сформованості невербальних діалогових навичок у групі дітей із РСА 3-4 років були наступними: у 23,5% вони відмічалися частково, на стадії формування. 76,5% дітей не проявляли таких навичок взагалі. Серед дітей із РСА 6-7 років лише 4% виявили здатність до використання невербальних навичок під час діалогу; 31% демонстрували фрагментарне оволодіння ними, у решти 65% дітей спостерігалася їх повна несформованість.

Водночас, серед дітей із РВ невербальні діалогові навички були сформовані у 14% дітей 3-4 років та 19% дітей 6-7 років; частково – у 34% дітей 3-4 років та 33% дітей 6-7 років; несформовані – у 51% дітей 3-4 років та 48% дітей 6-7 років.

Якісний аналіз даних показав, що у дітей із РСА 3-4 років невербальні діалогові навички проявлялися фрагментарно, лише у вигляді підтримки оптимальної комунікативної дистанції та здатності певний час утримувати фокус уваги на тому, хто говорить. Серед дітей із РСА 6-7 років більшість проявляли часткову сформованість здатності підтримувати природну відстань, оптимально співвідносити позу із співрозмовником під час прямого контакту та утримувати на ньому фокус уваги. Вміння *регулювати гучність голосу в комунікативних ситуаціях* виявилось порушенням у всіх дітей із РСА.

У дітей із РСА особливо порушеною виявилася здатність чекати невербального (кивок, усмішка) підтвердження від співрозмовника, що їх зрозуміли. Якщо комунікативна ситуація була знайома і передбачувана, якість їх здатності орієнтуватися на комунікативного партнера була вищою. Подібні результати спостерігалися і за показником *використання невербальних засобів, щоб пояснити чи уточнити щось у процесі спілкування*. Загалом, під час діалогу діти з РСА здебільшого звертали увагу на об'єкти зовнішнього середовища, не розрізняли адекватні і неадекватні дотики.

Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей дітей із РВ і дітей із РСА за φ^* -кутовим критерієм перетворення Фішера показав високий ступінь міжгрупових відмінностей. Статистично значущі відмінності зафіксовано між групами РСА та РВ 3-4 років в оволодінні здатністю невербально відгукуватися на звертання співрозмовника ($\varphi^* = 3,24$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$) та в оволодінні невербальними діалоговими навичками ($\varphi^* = 2,11$ при $\varphi_{кр.} = 1,64$ для $p \leq 0,05$) (див. додаток Ж, с. 258). Проте, відмінність у сформованості вміння ініціювати запит ($\varphi^* = 1,61$ при $\varphi_{кр.} = 1,64$ для $p \leq 0,05$) не підтвердилася. Статистично значущі відмінності між групами дітей із РСА та РВ 6-7 років виявлено в оволодінні функцією здійснювати запит про потребу ($\varphi^* = 1,85$ при $\varphi_{кр.} = 1,64$ для $p \leq 0,05$) та невербального відгуку ($\varphi^* = 2,35$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$) (див. додаток Ж, с. 258). Відмінність у сформованості невербальних діалогових навичок не підтвердилася ($\varphi^* = 1,35$ при $\varphi_{кр.} = 1,64$ для $p \leq 0,05$) (див. додаток Ж, с. 258).

Вивчення невербальних соціально-комунікативних навичок дозволило нам дійти висновків, що для дошкільників із РСА характерно:

- часткове фокусування на залежній від комунікативного контексту інформації, що порушує здатність адекватно діяти відповідно до цієї інформації. Це проявляється у несформованості навичок соціальної уваги;
- несформованість навичок реципрокної двосторонньої взаємодії, що проявляється у нездатності розпізнавати сигнали зміни комунікативних ролей. Найбільш доступним проявом реципрокності є часткова, фрагментована здатність дітей із РСА використовувати погляд для підтримки спілкування за певних умов;

- знижений рівень здатності ініціювати прямий контакт, виражаючи прохання та повідомляючи про свою потребу; знижений рівень здатності до адекватної невербальної реакції на звертання іншого, коментування подій та вміння адекватно привертати увагу під час діалогу;
- під час прямого контакту діти з РСА краще утримують увагу на цікавих для них об'єктах чи діях, що викликає труднощі зосередження на особі співрозмовника. Розлади здатності фокусуватися на дорослому і його повідомленнях, утримувати стійкий інтерес до партнера достатню кількість часу є найвиразнішими;
- соціальна регуляція представлена домінуванням ненормованої комунікативно-соціальної поведінки, спрямованої на партнера для отримання його реакції, через крик, фізичний вплив, аутоагресію. Найбільш доступним нормованим способом соціальної регуляції для дітей із РСА є приносити і давати об'єкт, який дитина хоче попросити. Найбільше страждає вміння виражати запит шляхом вказування і комбінування погляду з жестами;
- несформованість навичок спільної уваги та жестової репрезентації найбільше властиві дітям із РСА 3-4 років;
- зниження наслідувальної активності, несформованість навичок імітації, порушення спонтанного і цілеспрямованого наслідування, вміння імітувати незнайомі рухи у незнайомому контексті;
- більшість дітей із РСА не володіють вербальним наслідуванням. Для них більш доступним є моторне наслідування;
- зниження комунікативної функції вираження запиту;
- переважання здатності до відгуку на звертання іншого, ніж до самостійного ініціювання звертання;
- домінування несформованості невербальних діалогових навичок;
- здатність дітей із РСА відгукуватися на звертання іншого зростає, якщо співрозмовник підкріплює своє звертання наочними підказками, візуалізує свою пропозицію. Активність їх відгуку на звертання залежить від комунікативних умов, від особи того, хто звертається. Діти з РСА більше володіють здатністю повідомляти про незгоду, ніж про згоду;

- порушення адекватної соціальної реакції дітей із РСА проявляється у зниженні їх здатності до спонтанного коментування і у несформованості невербальних діалогових навичок.

Таким чином, невербальні соціально-комунікативні навички дітей із РСА несформовані, що перешкоджає ефективності ініціювання, підтримки, регуляції та завершення контакту, оволодінню більш адаптивними способами взаємодії, зокрема вербальною комунікативною поведінкою.

2.3.2. Особливості використання невербальних засобів комунікативної діяльності дітьми з РСА у знайомих комунікативних ситуаціях

Для вивчення особливостей використання невербальних засобів у знайомих умовах при ініціюванні, підтримці, завершенні спілкування дітьми з РСА ми використовували методику «Спостереження комунікативно-невербального стилю дитини з РСА», адаптований варіант методики MSI Checklist С. Тортори [239]. Під комунікативно-невербальним стилем ми розуміли певний засвоєний репертуар невербальних засобів, що, зазвичай, використовувався дітьми з РСА для організації контакту з іншими людьми. У межах I блоку методики аналіз особливостей використання невербальних засобів при організації спілкування дітьми з РСА відбувався за такими параметрами: *ініціювання дитиною з РСА невербальних комунікативних зв'язків із іншим учасником взаємодії; підтримка і регуляція невербального контакту дитиною з РСА; завершення контакту.*

Вміння ініціювати комунікативні зв'язки з іншим учасником спілкування тісно пов'язане із навичками реципрокної двосторонньої взаємодії та сформованістю базових комунікативних функцій, оскільки поведінковою відправною точкою комунікативної активності є звертання з очікуванням відповіді. Відтак, процес ініціювання контакту стосується не лише початку комунікативної ситуації у вигляді первинного звертання до іншої людини, але і створення нових повідомлень у процесі взаємодії. Аналізуючи вміння дошкільників із РСА встановлювати контакт, ми досліджували: 1) *комунікативні умови*, в яких діти з РСА могли самостійно

вступати у контакт; 2) *мету*, з якою вони розпочинали взаємодію; 3) *невербальні засоби*, що найчастіше використовувалися для ініціювання контакту.

Були з'ясовані умови, які спонукали дітей із РСА звертатися: присутність знайомого дорослого, наявність об'єктів зацікавлення, зрозумілий дитині контекст гри чи діяльності, знайомий простір, стабільна, безпечна і знайома комунікативна ситуація, добре самопочуття. Невербальне ініціювання контакту дітьми з РСА здебільшого відбувалося при актуалізації в них певної потреби, з метою її задовольнити. Так, прямий контакт ініціювався зазвичай тоді, коли дитина з РСА потребувала негайного втручання дорослого, щоб отримати бажаний об'єкт, допомогу. При цьому часто такі діти не намагалися пояснити, що саме їм потрібно, демонстрували незадоволення криком. Вони виражали прохання через зміну дистанції, дотик, підсилення гучності вокалізацій, погляд. Наприклад, Ігор В. (7 років, аутизм) брав чашку, якщо вона була в полі його зору, і мовчки давав її дорослому, щоб «попросити» пити. Якщо чашки не було, тягнув дорослого за руку на кухню. Якщо той відмовлявся іти за ним, починав кричати. Ні в першому, ні у другому випадку хлопчик не супроводжував прохання пояснюючими жестами чи словами, не встановлював зоровий контакт.

Арсен К. (3 роки, РДА) прохання про допомогу ініціював лише до матері: кількаразово підбігав, вилазив їй на коліна, біг до вибраного об'єкта уваги.

Значно рідше діти з РСА намагалися ініціювати спілкування з метою привернути увагу, запросити до гри, виразити зацікавлення співрозмовником, розділити інтерес, емоційні переживання. Зазвичай, в таких ситуаціях вони зверталися до осіб, з якими у них була посилена прив'язаність. Наприклад, Таня Т. (6 років, аутизм), щоб привернути увагу тата, підходила до нього, сідала йому на коліна і своїми руками повертала його голову до себе. Однак, до інших демонструвала байдужість і ніяк не виявляла бажання їхньої уваги.

Порівняння з дітьми з РВ показало, що вони доволі часто ініціювали прямий контакт, щоб попросити, привернути увагу до себе, розділити інтерес. Їх взаємодія теж характеризувалася короткотривалістю, епізодичністю, однак комунікативна

активність у ході спілкування була вищою, фокус уваги на співрозмовнику, зацікавлення ним було стійкішим.

Результати аналізу невербальних засобів, що використовувалися дітьми з РСА для ініціювання контакту, показали, що найбільше – 89% дітей із РСА 3-4 років і 87% дітей із РСА 6-7 років – використовували скорочення дистанції. 68% дітей із РСА 3-4 років і 63% дітей із РСА 6-7 років, ініціюючи спілкування, вдавалися до зміни пози тіла – поверталися лицем до співрозмовника, всім тілом чи боком. 58% дітей із РСА 3-4 років і 67% дітей із РСА 6-7 років, ініціюючи звертання, використовували зоровий контакт. 58% дітей із РСА 3-4 років і 67% дітей із РСА 6-7 років ініціювали контакт за допомогою дотику, наприклад, брали і тягли за руку, пригулялися, обіймали. У той час, як лише 32% дітей із РСА 3-4 років та 35% дітей із РСА 6-7 років використовували для ініціювання контакту слова чи звуки. 16% дітей із РСА 3-4 років і 23% дітей із РСА 6-7 років могли змінювати гучність і темп вокалізацій. Використання цілеспрямованих жестів було доступним лише 19% дітей із РСА 3-4 років і 31% дітей із РСА 6-7 років.

У групі дітей із РВ теж домінували невербальні засоби, такі як: зміна дистанції (93% дітей із РВ 3-4 років та 6-7 років), зміна пози (87% дітей із РВ 3-4 років і 97% дітей із РВ 6-7 років). Доволі активно діти використовували погляд (88% дітей із РВ 3-4 років та 90% дітей із РВ 6-7 років), усмішку (88% дітей із РВ 3-4 років і 85% дітей із РВ 6-7 років), виразні рухи тіла (75% дітей із РВ 3-4 років і 78% дітей із РВ 6-7 років). Найменше у дітей із РВ спостерігалися цілеспрямовані жести: 38% дітей із РВ 3-4 років і 45% дітей із РВ 6-7 років.

Таким чином, більшість комунікативних ініціатив дітей із РСА здійснювалася за допомогою невербальних засобів спілкування, що використовувалися у формі короткочасних стереотипних прямих звертань або непрямих неусвідомлених невербальних сигналів. У багатьох випадках діти з РСА не перевіряли й ігнорували, чи дорослий звернув увагу і реагує на їх звертання, чи ні. Вони не прагнули пояснити і розширити своє повідомлення адекватними, більш зрозумілими способами. Це свідчить про порушення здатності до почергового обміну

невербальними комунікаціями у ході спілкування в межах балансування комунікативних ролей мовця і слухача.

Використовувані дітьми з РСА невербальні сигнали часто були настільки епізодичні й недиференційовані, що дорослий не міг розпізнати їх як комунікативні й мимоволі ігнорував спроби дитини почати контакт. Якщо потреба, яка стимулювала контакт, не відразу підтримувалася увагою з боку дорослого, то діти з РСА або втрачали інтерес, відволікалися і випадали із взаємодії, або реагували посиленням тривожності, занепокоєнням, іноді вдавалися до неадекватної демонстрації свого незадоволення – сильніше тягли за руку, кричали, нили, падали на підлогу, робили спроби вилізти на дорослого. У деяких випадках, якщо співрозмовник не реагував очікуваним чином, діти з РСА повторювали свої сигнали кілька разів. Проте, не видозмінювали їх, не розширювали, не намагалися зробити більш зрозумілими, щоб добитися відповіді від дорослого. Наприклад, Владислав К. (4 роки РСА), щоб попросити у вихователя печиво, підходив мовчки до шафи, куди зазвичай клали їжу, яку приносили на обід, і міг довго стояти і чекати. При цьому він не повідомляв ніяким іншим способом, чого саме чекає, міг відходити-приходити, доки дорослий не здогадувався, що означає його поведінка.

В інших випадках, якщо відповідь співрозмовника не влаштувала, діти з РСА намагалися подовжити контакт, щоб досягти свого, наполягаючи у різний спосіб. Однак, якщо реакція дорослого їх задовольняла, вони швидко втрачали інтерес, не розвивали контакт, починали ігнорувати співрозмовника.

Загалом, встановлення комунікативних зав'язків дітьми з РСА характеризувалося примітивністю, звуженістю, стереотипністю. Порівняно з дошкільниками з РСА, діти з РВ проявляли більшу комунікативну активність в ініціюванні спілкування, краще фокусувалися на мімічних виразах, жестах дорослого. Поряд із цим, вони теж не розширювали використання комунікацій з метою підтримати контакт і зацікавити співрозмовника. Часто невербальні сигнали використовувалися ними «в пусту»: вони трансливали достатньо комунікативних імпульсів, але не намагалися дочекатися відповіді, не перевіряли, чи ці імпульси зрозумілі для Іншого, чи вони досягли своєї мети.

Таким чином, за показником ініціювання комунікативних зв'язків було виявлено, що діти з РСА, залежно від умов і присутніх осіб, ініціювали контакт за допомогою невербальних засобів спілкування і в непрямий спосіб. Варто наголосити, що поряд із труднощами розпочинати взаємодію, основна складність полягала у необхідності подальшої підтримки та регуляції ініційованого контакту. Це потребувало вміння певний час фокусуватися на особі співрозмовника, чекати на його реакцію, повторювати спроби ініціювання при відсутності такої реакції.

Наступним параметром аналізу психологічних механізмів організації спілкування дітьми з РСА стало вміння підтримувати і регулювати контакт, що проявлялося у невербальній реакції дитини з РСА на комунікативну ініціативу дорослого. Як зазначають Т. Лейтон та Л. Вотсон, негнучкий, обмежений, стереотипний характер взаємодії при РСА свідчить про порушення чергування комунікативних ролей того, хто ініціює, і того, хто відповідає [241]. Окрім цього, одним із проявів труднощів підтримки спілкування є, наприклад, зниження використання дітьми з РСА різноманітних невербальних засобів для привернення уваги інших або для того, щоб впливати на поведінку інших. Також А. М. Ветербі та К. А. Прагтінг з'ясували, що діти з РСА більше схильні демонструвати поведінку, яка спрямована на підтримку контакту, якщо задовольняються їх потреби, аніж тоді, коли потрібно приймати до уваги потреби партнера. Використання методики «Спостереження комунікативно-невербального стилю дитини з РСА» дозволило виявити домінуючі невербальні засоби у механізмі підтримки спілкування дітьми з РСА. В аутичних дошкільників обох вікових груп здатність підтримувати контакт була невисокою. Для підтримки спілкування діти з РСА 3-4 років найчастіше використовували погляд (45,2%), спрямовували позу в бік дорослого (37%), утримували дистанцію (37%). У групі дітей із РСА 6-7 років 60% підтримували контакт, змінюючи та утримуючи позу тіла певний час (повертаючись обличчям до співрозмовника), 57% – за допомогою погляду, 42% – утримуючи відстань. Найскладніше дітям із РСА було відгукуватися на звертання цілеспрямованими жестами (14,5% дітей із РСА 3-4 років і 28% дітей із РСА 6-7 років), зміною інтонаційних характеристик мовлення (10% дітей із РСА 3-4 років і 12% дітей із

РСА 6-7 років), дотиком (18% дітей із РСА 3-4 років і 22% дітей із РСА 6-7 років), усмішкою (29% дітей із РСА 3-4 років і 30% дітей із РСА 6-7 років).

Для порівняння, у групі дітей із РВ з метою підтримки контакту найчастіше використовувалися такі невербальні засоби, як: погляд (88% дітей із РВ 3-4 років та 82% дітей із РВ 6-7 років), усмішка (80% дітей із РВ 3-4 років та 78% дітей із РВ 6-7 років), зміна пози (78% дітей із РВ 3-4 років та 75% дітей із РВ 6-7 років) та дотик (73% дітей із РВ 3-4 років та 75% дітей із РВ 6-7 років). Найнижчі показники діти з РВ продемонстрували у використанні цілеспрямованих жестів (30% дітей із РВ 3-4 років та 40% дітей із РВ 6-7 років) та зміни гучності і темпу мовлення (37% дітей із РВ 3-4 років та 48% дітей із РВ 6-7 років).

На присутність співрозмовника і його потреби діти з РСА реагували слабо. Часто вимагали гратися тільки так, як їм хочеться. Втім, навіть якщо дорослий приєднувався до їх улюбленого виду діяльності і демонстрував готовність гратися «тільки так, як їм хотілося», вони часто були пасивними у підтримці спільної гри, не виражали зацікавленості у присутності дорослого або виражали її звужено і недовго. Наприклад, улюбленою грою Влада Ч. (4 роки, аутизм) була гра з різної довжини і фактури шнурками, мотузками, якими він любив махати, смоктати їх, тягати за собою. Якщо психолог приєднувався до нього, хлопчик не протестував, реагував встановленням зорового контакту, усмішкою. Проте, така невербальна спільна гра носила комунікативний характер недовго. Влад швидко втрачав інтерес до присутності психолога, хоча не проганяв його. Якщо ж дорослий намагався видозмінити гру, хлопчик починав сердитися, протестувати, відвертався, втікав.

У дітей із РВ спостерігався порівняно більший, проте, так само нестійкий інтерес до присутності співрозмовника. Такі діти швидко втрачали зацікавленість, їм було властиве почергове багаторазове відновлення контакту і «випадіння» із нього. Їх увагу більше привертав ефект новизни у комунікативній ситуації, вони активно реагували на нові імпульси, цікаві предмети, звуки, рухи. Але поряд із цим не могли довго фокусувати увагу, розглядати той самий об'єкт спільного інтересу. Діти з РВ проявляли доступність прямому контакту, продуктивність якого, однак, була низька. Відмічалось зниження орієнтування у комунікативній ситуації та

порушення здатності наполягати і шукати різні способи, щоб порозумітися з іншим, зробити своє повідомлення яснішим для співрозмовника. Вони використовували погляд, дотик, скорочення дистанції, але не розширювали взаємодію, регулюючи її.

Таким чином, домінуючими невербальними засобами у підтримці контакту дітьми з РСА були зміна й утримання пози тіла відносно співрозмовника, скорочення відстані, зоровий контакт. Діти з РСА швидко втрачали фокус уваги на співрозмовнику, відволікалися, якщо комунікативна активність дорослого не стимулювала їх продовжувати взаємодію. У випадку, коли дорослий теж демонстрував зниження інтересу, діти з РСА не намагалися привернути його увагу і втримати біля себе для продовження комунікації. Вивчення психологічних механізмів організації спілкування показало, що дітям із РСА значно важче було невербально підтримувати контакт, ніж ініціювати його.

Наступними параметрами аналізу психологічних механізмів організації спілкування у дітей із РСА стало вивчення використання ними невербальних засобів для повідомлення про завершення контакту та вивчення невербальної реакції дітей із РСА на завершення контакту дорослим. Дослідження включало аналіз спонтанних ситуацій завершення контакту, що ініціювалися дитиною з РСА в межах триваючого заняття, та аналіз особливостей реакції дітей із РСА на завершення контакту дорослим у змодельованих ситуаціях прощання, тобто на кінець заняття (коли дитина збиралася і йшла додому). Метою стало виявити ті комунікативні сигнали, якими найчастіше користувалися діти з РСА, щоб повідомити дорослому про своє бажання завершити контакт: 1) *нормовані – погляд, звуки, соціальні жести, зміна пози*; 2) *ненормовані – різке збільшення дистанції, крик / плач, фізичний контакт (тягне за руку до дверей, відитовхує)*.

Як показало дослідження, у дітей із РСА переважало ненормоване спонтанне завершення контакту шляхом його обривання через різке збільшення дистанції (100%) та зміну пози (100%). 79% дітей із РСА 3-4 років та 59% дітей із РСА 6-7 років використовували фізичний контакт (тягли дорослого за руку до дверей, невербально виражаючи прохання піти), 68% дітей із РСА 3-4 років та 47% дітей із РСА 6-7 років з цією метою використовували крик або плач. Сигналізувати про

закінчення взаємодії прямим звертанням із використанням нормованих невербальних засобів могла невелика кількість дітей із РСА. Лише 16% дітей із РСА 3-4 років і 37% дітей із РСА 6-7 років використовували цілеспрямовані соціальні жести. 16% дітей із РСА 3-4 років та 17% дітей із РСА 6-7 років при повідомленні про завершення спілкування встановлювали зоровий контакт. Поряд із цим 18% дітей із РСА 3-4 років та 25% дітей із РСА 6-7 років вживали звуки чи окремі слова. Наприклад, Олексій Р. (6 років, РДА), втомившись на занятті, починав багаторазово повторювати «пока-пока», що означало його бажання припинити займатися.

Серед групи дошкільників із РВ домінували ненормовані невербальні засоби завершення контакту: 95% дітей 3-4 років і 86% дітей 6-7 років використовували зміну пози тіла, 80% дітей 3-4 років та 70% дітей 6-7 років різко збільшували дистанцію, 60% дітей 3-4 років і 63% дітей 6-7 років повідомляли через фізичний контакт, наприклад, тягли дорослого за руку до дверей. Завершували контакт криком та плачем 63% дітей 3-4 років і 40% дітей 6-7 років. Серед дітей із РВ 3-4 років 20% використовували звуки і слова і 27% – соціальні жести. У групі дітей із РВ 6-7 років 35% використовували при прощанні звуки чи окремі слова, 40% – соціальні жести. Щоб використовувати нормовані невербальні засоби, діти з РВ теж потребували підказок і допомоги. Вони стереотипно вживали жести чи слова у звичних для них ситуаціях прощання, проте у нових – демонстрували труднощі адекватного завершення контакту і не переносили вміння використовувати нормовані невербальні засоби на незнайомий контекст.

Було виявлено, що дошкільники з РСА повідомляли про завершення контакту переважно непрямим чином – за допомогою відвертання від співрозмовника, втікання, пошуку ізольованого місця, стійкої втрати зорового контакту. Наприклад, Анна Ч. (4 роки, аутизм) припиняла взаємодію тим, що замовкала і просто втрачала інтерес до співрозмовника, переставала на нього дивитися, ігнорувала його дії, слова. Якщо дорослий наполягав на продовженні гри, могла почати плакати.

Найбільше труднощів в адекватному завершенні комунікативної взаємодії спостерігалось у тих дітей із РСА, що проявляли знижену здатність до підтримки та регуляції контакту. Більшість із них потребувала прямої чи непрямой підтримуючої

уваги дорослого, який допомагав їм справлятися із роллю співрозмовника. Використовувати прямі нормовані невербальні засоби для повідомлення про завершення контакту могли ті діти з РСА, які володіли фразовим мовленням, проте, переважно за нагадуванням та завдяки підказкам дорослого.

Умови спілкування дорослого і дитини з РСА у спільному просторі в межах ігрової кімнати були чітко рамкованими: дитина не могла вибігти геть, якщо раптом обривала контакт. А отже, спонтанні спроби завершити контакт виникали в умовах, де взаємодія могла припинитися і знову відновлюватися. Це сприяло тому, що втрата інтересу до спілкування та дистанціювання дітей із РСА чергувалися із подальшим повторним включенням їх у взаємодію. Діти з РСА, які не могли утримувати контакт більше трьох-п'яти хвилин, такою поведінкою задовольняли свою специфічну потребу дозувати рівень власної комунікативної активності, що ілюструє приклад: Юрко К. (3 роки, аутизм) погоджувався взаємодіяти лише тоді, коли психолог пропонувала йому ігри з водою («пускати рибку», розчиняти фарби). У контексті таких сенсорних ігор він легше утримував контакт, однак, попри це, періодично втікав, вилазив на гімнастичну стінку, а потім знову повертався до гри. Його втікання не означало, що він вже не хоче гратися, а було своєрідною паузою.

Найбільш очевидним сигналом завершення комунікації ставало те, коли один із співрозмовників залишав кімнату і відновлення взаємодії вже не могло відбутися. Якщо ж учасник спілкування повертався, то цей непрямий сигнал можна було тлумачити як те, що він згоден знову продовжувати контакт.

Вивчення особливостей реакції дітей із РСА у контексті змодельованих ситуацій прощання показало, що їх реакція на завершення спілкування дорослим залежала від їх здатності фокусуватися на співрозмовнику, як партнеру по грі. У деяких випадках такі діти відгукувалися на соціальні сигнали дорослого, наприклад, жести чи слова «до побачення». Рідше реагували дистанціюванням, зміною пози, мимічного виразу, встановленням короткого зорового контакту у поєднанні із різким віддаленням. Батьки дітей із РСА переважно описували ситуації, в яких діти не чекали, коли їм повідомлять, що «все, ми закінчили», а «просто встають і йдуть». Було очевидним, що дошкільникам із РСА важко диференціювати сигнали

співрозмовника, що означали завершення, підтримку, ініціювання спілкування. Подібні труднощі завершувати контакт спостерігалися і в дітей із РВ. Вони обривали спілкування, переставали звертати увагу на співрозмовника або втікали.

Також, було помічено, що діти з РСА проявляли більшу чутливість до тих невербальних сигналів, які були їм знайомі із попереднього комунікативного досвіду й інтерпретувалися ними, як завершення чи прощання. Наприклад, Маргарита Ю. (3 роки, аутизм), яка на занятті була разом з мамою, розуміла, що «пора іти», коли мама вставала і підходила до дверей кабінету. Ілля М. (3,5 роки, аутизм) реагував на сигнал про завершення контакту лише тоді, коли психолог виходила з кімнати і вимикала світло.

Таким чином, механізм завершення спілкування реалізовувався дітьми з РСА за допомогою ненормованих невербальних засобів, які непрямо спрямовувалися до співрозмовника і проявлялися у демонструванні втрати інтересу, ігноруванні, вираженні небажання продовжувати контакт. Домінуючими невербальними засобами у таких ситуаціях були зміна пози, втрата зорового контакту, збільшення дистанції, крик, плач. У використанні соціальних жестів, вокалізацій чи окремих слів у ситуаціях прощання діти з РСА потребували підказок дорослого або ж використовували стереотипні жести, рухи, звуки, які не завжди узгоджували із новим контекстом ситуації.

Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей дітей із РВ та дітей із РСА за ϕ^* -кутовим критерієм перетворення Фішера показав достатній ступінь міжгрупових відмінностей. Статистично значущі відмінності між дітьми з РСА та РВ 3-4 років зафіксовано у використанні більшості невербальних засобів (при $\phi_{ф.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$) (див. додаток 3, с. 259). Статистично значущі відмінності між групами дітей із РСА 6-7 років та дітей із РВ 6-7 років виявлено у використанні більшості невербальних засобів (при $\phi_{ф.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$) (див. додаток 3, с. 260).

У II блоці методики «Спостереження комунікативно-невербального стилю дітей з РСА» ми аналізували цілеспрямовані та неусвідомлені невербальні дії, а саме: специфіку використання дітьми з РСА **погляду, тілесних комунікацій і поз, простору, міміки, голосових характеристик, жестів.**

Дослідженню використання дітьми з РСА **погляду** приділялося найбільше уваги, оскільки зорова взаємодія є основним компонентом встановлення, підтримки та регуляції комунікативних зв'язків. Пристосувальна та орієнтувальна функції зорової поведінки під час спілкування втілюються у здатності використовувати повторювані погляди, у частоті, спонтанності та активності обміну поглядами, у вмінні візуально простежувати за співрозмовником, його діями, виразом обличчя. Важливим є те, що для якісного комунікативного акту більшого значення набуває не сам факт встановлення зорового контакту, а здатність повторно використовувати його з комунікативною метою, регулюючи напрямок та тривалість фіксації. Повторюваність поглядів свідчить про вміння утримувати візуальний фокус, здатність підтримувати контакт.

Дослідження використання погляду дітьми з РСА відбувалося за такими показниками: *1) візуальне встановлення комунікативних зв'язків; 2) регуляція візуальних комунікативних зв'язків.* Для оцінки здатності дітей із РСА візуально встановлювати комунікативні зв'язки ми звертали увагу на те, *чи виникає зоровий контакт на початку спілкування (під час привітання); чи фокусує дитина погляд на обличчі співрозмовника при звертанні до нього і коли той звертається до дитини.* Дослідження дозволило виявити, що комунікативні зв'язки за допомогою погляду налагоджували 37% дітей із РСА 3-4 років і 50% дітей із РСА 6-7 років. У той час, як серед дітей із РВ – 74% дітей 3-4 років та 82% дітей 6-7 років.

Спостереження показало, що діти з РСА частіше супроводжували власне звертання встановленням зорового контакту, аніж візуально реагували на звертання дорослого. Вони могли фокусувати погляд на співрозмовнику, коли зверталися самі, проте, якщо той гукав їх – часто ігнорували, не встановлювали зоровий контакт, складалося враження, ніби вони не чуять. У таких випадках, якщо дорослий повторював звертання, комбінуючи його із скороченням дистанції і дотиком, діти з РСА використовували погляд частіше. Застосування словесної підказки (наприклад, «Подивись на мене!») і тактильного сигналу, коли дорослий повертав дитину обличчям до себе, зміни пози (присідав на рівень з дитиною) допомагало дітям фіксувати погляд. У процесі спостереження було з'ясовано, що деякі діти з РСА

спонтанно встановлювали короткі візуальні комунікативні зв'язки із співрозмовником у формі поодиноких поглядань в його бік. Інші проявляли зацікавленість у присутності дорослого тим, що дивилися на нього довше, проте часто спрямовували погляд в його бік, коли дорослий не дивився у відповідь. Деякі дивилися, не фокусуючись на обличчі і не встановлюючи зоровий контакт, як наприклад, Іван Н. (6 років, аутизм), для якого була характерна поза з опущеною головою. Він звертав увагу на іграшки, які показував дорослий, проте погляд спрямовував вниз, спостерігаючи за ігровими діями психолога, за тим, як рухалися його руки, що утруднювало виникнення зорового контакту. Так само, не піднімаючи голови, хлопчик періодично використовував короткі погляди в бік дорослого, проте уникав зустрітися з ним очима.

У цілому, здатність встановлювати комунікативні зв'язки за допомогою погляду тісно пов'язана із здатністю до візуальної регуляції спілкування, дослідження якої відбувалося за такими показниками: *комбінування погляду з іншими невербальними засобами; комунікативна спрямованість погляду; візуальна пошукова поведінка; частота використання повторюваних поглядів.*

Комбінування погляду з іншими невербальними засобами посилює комунікативну спрямованість невербальних засобів і підвищує цілеспрямованість самого погляду, яка, на думку С. Тортори, є його основною характеристикою. Показник *комбінування погляду* дозволяв вивчати вміння дітей із РСА синхронізувати погляд із жестами, дотиком, усмішкою, зміною дистанції, позою тіла, виразом обличчя, вокалізаціями. Було виявлено, що комбінувати погляд могли 29,5% дітей із РСА 3-4 років та 42% дітей із РСА 6-7 років. Водночас, у групі дітей із РВ таку здатність демонстрували 73% дітей 3-4 років та 83% дітей 6-7 років.

У ході дослідження, було виявлено, що особливі труднощі комбінування погляду із цілеспрямованими жестами, дотиком, словами у дітей із РСА спостерігалися під час прямого звертання. Відносно доступнішим для них було поєднувати погляд із усмішкою, вокалізаціями, демонстрацією незадоволення в міміці. Вони могли спонтанно встановлювати зоровий контакт під час зміни комунікативної відстані та пози тіла, проте часто потребували підказок: «подивися,

з ким ти вітаєшся», «подивися очима, у кого ти просиш іграшку». Найбільші труднощі комбінування погляду спостерігалися у дітей із РСА 3-4 років.

Для порівняння, у групі дітей із РВ спостерігався достатній рівень комбінації погляду із невербальними засобами. Більшість дітей із РВ супроводжували поглядом вокалізацію, усмішку, зміну виразу обличчя, дотик. Вони могли активно поєднувати погляд із зміною дистанції і пози, проте, зазвичай, відвертання і втікання використовувалося ними для повідомлення про незгоду, завершення контакту, що вимагало втрати зорового контакту. Найменше відсотків припадало на поєднання погляду із жестами, що, однак, пояснюється не труднощами комбінування, а несформованістю цілеспрямованих репрезентативних жестів.

Як зазначав О. О. Леонтєв, зоровий контакт між співрозмовниками покликаний сприяти орієнтації у комунікативних умовах взаємодії за рахунок візуального сприймання та оцінки відстані між співрозмовниками (міжособистісної дистанції), спостереження за мімікою і жестикуляцією один одного, за зміною положення тіла [93]. Аналіз особливостей використання погляду для регуляції комунікативних зв'язків за показником комунікативної спрямованості стосувався докладного розгляду здатності дітей із РСА візуально *простежувати за пересуваннями співрозмовника у просторі, його рухами, ігровими діями, виразом обличчя і здатності дивитися на ті об'єкти, які вказівним жестом показував дорослий з близької чи далекої відстані*. Найчастіше діти з РСА демонстрували здатність спостерігати за пересуванням іншого учасника взаємодії по кімнаті, за зміною ним свого розташування у просторі (43,5% дітей із РСА 3-4 років та 65% дітей із РСА 6-7 років). Наприклад, Михайло А. (3 роки, РДА) під час гри рідко дивився в очі, не спостерігав за співрозмовником, швидко втрачав інтерес до партнера, не намагався привертати увагу. Однак, взаємодіючи із чужим дорослим, остерігався, коли той наближався до нього, а тому стежив за його пересуваннями по кімнаті, щоб утримувати велику дистанцію.

Простежувати поглядом за рухами чи ігровими діями дорослого могли 48% дітей із РСА 3-4 років і 63% дітей із РСА 6-7 років. Серед дітей із РСА 3-4 років 31% дивився в напрямку, який показував співрозмовник, за умови, що об'єкт знаходився

на близькій відстані, і 10% могли спостерігати за вказівним жестом, що спрямовувався на віддалений об'єкт або поза полем зору. У групі дітей із РСА 6-7 років 45% дивилися за вказівним жестом на об'єкт із близької дистанції і 22% – з далекої. Більшість дітей із РСА не могла синхронізувати напрямок свого погляду із поглядом дорослого, простежуючи за вказівним жестом, навіть якщо об'єкт уваги знаходився на близькій відстані. У тих випадках, коли об'єкти були віддалені (але видимі) або ж знаходилися поза полем зору (наприклад, в іншій кімнаті), здатність скеровувати погляд у потрібному напрямку порушувалася більш виразно.

У ході дослідження було з'ясовано, що найбільше труднощів у дітей із РСА відмічалось при необхідності спостерігати за виразом обличчя, за вказівним жестом чи за жестами взагалі. Таку здатність демонстрували 13% дітей із РСА 3-4 років та 23% дітей із РСА 6-7 років.

Порівняння із групою дошкільників із РВ показало, що вони активно використовували погляд, щоб дивитися за співрозмовником, проте з труднощами регулювали візуальні комунікативні зв'язки. Найвищі показники стосувалися їх здатності простежувати за пересуванням дорослого у просторі (65% дітей із РВ 3-4 років та 87% дітей із РВ 6-7 років). Простежування за діями співрозмовника спостерігалось у 58% дітей із РВ 3-4 років та 80% дітей із РВ 6-7 років, проте характеризувалось короткотривалістю, епізодичністю. Якщо дорослий показував спосіб гри, діти з РВ прагнули заволодіти об'єктами, якими він діяв. Простежувати за виразом обличчя могли 62% дітей із РВ 3-4 років та 83% дітей із РВ 6-7 років, однак не інтерпретували мимічні сигнали і не регулювали контакт відповідно до їх значення. Наприклад, Юля К. (6 років, помірна РВ) добре фіксувала погляд на обличчі дорослого, проте не могла повторювати його мимічні вирази, виконувати слухову інструкцію, не помічала інших невербальних сигналів. Подібно до дітей із РСА, дошкільники з РВ легше скеровували погляд у напрямку вказівного жесту дорослого на близьку дистанцію (58% дітей із РВ 3-4 років та 70% дітей із РВ 6-7 років). 37% дітей із РВ 3-4 років та 65% дітей із РВ 6-7 років могли простежувати за вказівним жестом співрозмовника з далекої відстані.

Ще одним важливим компонентом вивчення комунікативної спрямованості погляду дітей із РСА став аналіз візуальної пошукової поведінки, тобто здатності очима шукати дорослого, якщо той опинився поза полем зору. Основною метою візуальної пошукової поведінки є періодичне поновлення комунікативного зв'язку, *потреба дитини перевіряти, чи співрозмовник дивиться на неї, чи він бачить те, що вона показує чи робить*. 18% дітей із РСА 3-4 років та 30% дітей із РСА 6-7 років перевіряли поглядом, чи співрозмовник дивиться на них. Зовсім малий відсоток дітей із РСА (по 8% припало на дітей із РСА 3-4 і 6-7 років) прагнули показувати дорослому свій спосіб гри і перевіряти поглядом, чи цікавиться дорослий тим, що дитина робить. Серед дошкільників із РВ візуальна пошукова поведінка відмічалася порівняно вищими показниками: 52% дітей із РВ 3-4 років та 63% дітей із РВ 6-7 років періодично перевіряли поглядом, чи дорослий дивиться на них, 33% дітей із РВ 3-4 років та 50% дітей із РВ 6-7 років показували гру чи дію і намагалися перевіряти, чи він бачить. Відмічалася, що повторні погляди в напрямку співрозмовника діти з РВ частіше використовували, щоб поновити візуальний контакт. Їх прагнення показувати дорослому об'єкт або спосіб дії/ гри у них було значно нижчим, проявлялося значно рідше.

Візуальна пошукова поведінка тісно пов'язана із здатністю дитини повторно дивитися на дорослого у ході спілкування для перевірки реакції співрозмовника, щоб співвіднести своє місце розташування з ним, зорієнтуватися у ступені відкритості комунікативного каналу. Тому вивчення особливостей регуляції візуальних комунікативних зв'язків дітьми з РСА відбувалося і за показником здатності використовувати повторювані погляди. Було з'ясовано, що більшість дітей із РСА не могли самостійно у достатній кількості використовувати повторні погляди без додаткової стимуляції з боку співрозмовника. 81% дітей із РСА 3-4 років та 80% дітей із РСА 6-7 років потребували заохочення у використанні повторюваних поглядів. У той час, як 70% дітей із РВ 3-4 років та 82% дітей із РВ 6-7 років самостійно використовували повторювані погляди.

Таким чином, частота та обмін поглядами між дорослим та дитиною з РСА у процесі взаємодії були низькими. Відмічалася залежність частоти зорового контакту

від звичної чи нової ситуації і присутніх учасників спілкування. Труднощі використання повторних поглядів свідчили про в цілому знижену здатність аутичних дошкільників підтримувати і регулювати взаємодію. Наприклад, Влад Н. (6 років, аутизм) повторно дивився на психолога, якщо той його рукою торкався своєї щоки. Арсеній К. (3 роки, РДА) повторно встановлював зоровий контакт лише тоді, коли дорослий утримував біля свого обличчя іграшку.

Результати дослідження дозволяють дійти висновку, що діти з РСА здатні встановлювати візуальні комунікативні зв'язки, проте не можуть використовувати погляд для регуляції спілкування. Пристосувальна та орієнтувальна функції їх зорової поведінки були зниженими, як і потреба у періодичному поновленні зорового контакту із співрозмовником. Використання погляду для спілкування характеризувалося значною вибірковістю (переважно із знайомими людьми).

Тілесна комунікація належить до найбільш ранніх онтогенетичних невербальних способів взаємодії, оскільки має можливість розгортатися тоді, коли оволодіння жестами, словами ще не відбулося. Усвідомленість використання тіла під час спілкування виражається у *комунікативній спрямованості тілесних поз і рухів*. Її вивчення у дошкільників із РСА здійснювалося за такими параметрами: 1) *репрезентативні тілесні рухи*; 2) *узгодження пози тіла із співрозмовником*.

За показником репрезентативних тілесних рухів ми вивчали здатність дітей із РСА цілеспрямовано встановлювати комунікативні зв'язки, повідомляючи позою або рухами тіла інформаційний, емоційний зміст чи значення (наприклад, показувати, як ходять лисичка або знизування плечима). Серед дошкільників із РСА лише 16% дітей 3-4 років та 24% дітей 6-7 років проявляли обмежену вибіркочу здатність до встановлення комунікативних зв'язків за допомогою репрезентативних рухів і поз тіла. Найвищі показники дітей із РСА стосувалися комунікативної спрямованості тілесної поведінки, що проявлялася у ситуаціях, коли вони подавали руки, щоб танцювати, демонстрували позою тіла бажання обійняти співрозмовника.

Для порівняння у групі дошкільників із РВ результати були наступними: 34% дітей із РВ 3-4 років та 52% дітей із РВ 6-7 років могли з допомогою дорослого передавати рухами тіла певний зміст. Загалом, труднощі репрезентативних тілесних

рухів у групі дітей із РВ 3-4 років були доволі виразними: лише невелика їх кількість вибірково (за умов підказки) використовували кивки головою, знизування плечима. Серед дітей із РВ 6-7 років прояв здатності передавати репрезентативний зміст комунікативного повідомлення позою тіла спостерігався порівняно частіше. Діти з РВ встановлювали комунікативні зв'язки шляхом використання тілесних сигналів, демонструючи в позі готовність обійняти, причому часто вони не диференціювали, кого можна обіймати, а кого ні.

Таким чином, спостереження засвідчило низький рівень репрезентативної тілесної комунікації у дітей із РСА. Їх здатність цілеспрямовано використовувати тілесні сигнали, щоб передавати дорослому повідомлення певного семантичного змісту, була вибірково. Наприклад, вони робили спроби передавати рухами тіла певний зміст лише на прохання співрозмовника і лише після показу ним способу руху; використовували кивки головою після підказки дорослого.

Аналіз параметру узгодження пози тіла із співрозмовником дозволяв виявити особливості використання пози і рухів тіла при ініціюванні контакту дитиною з РСА та в якості підтримки спілкування під час її реакції на звертання дорослого. Вивчення особливостей використання тіла дітьми з РСА відбувалося в контексті двох змодельованих типів комунікативних ситуацій. В умовах першої ситуації спілкування індивідуально для кожної дитини завчасно підбиралися афективно значимі для неї об'єкти (улюблені іграшки, предмети, музичні твори, печиво), навколо яких вибудовувалася взаємодія. Наприклад, із розмови з батьками Дмитра Р. (3 роки, аутизм) було з'ясовано, що хлопчик любить розглядати написи на пляшечках від косметичних засобів або обкладинки книг. Для Поліни С. (4 роки, аутизм) улюбленими виявилися іграшкові коники, яких вона всюди носила з собою. Тарас А. (4 роки, аутизм) активно реагував на ігри з водою і тому виявляв радість, якщо бачив відерце. Умовами другої ситуації спілкування було те, що дорослий не мав жодних іграшок і взаємодіяв із дитиною в межах різноманітних тілесних рухових ігор, імітуючи її рухи, спосіб пересування, звуки. Спілкування відбувалося у просторі, де було достатньо місця для руху й основними об'єктами уваги один одного виступали самі учасники спілкування.

Було виявлено, що *при опосередкуванні контакту цікавим об'єктом* комунікативна активність зміни пози тіла у 89% дітей із РСА 3-4 років та 100% дітей із РСА 6-7 років спрямовувалася в бік співрозмовника, проте переважно для того, щоб отримати цей предмет. Якщо діти з РСА отримували його, то у більшості випадків вже не намагалися розвивати взаємодію, а процес спілкування звужувався. В інших умовах, де комунікація відбувалася без посередництва іграшки, основним комунікативним подразником була поведінка імітації рухів тіла дитини, яку використовував дорослий, та організовані сенсорно-тілесні рухливі ігри. *Імітація рухів дорослим* привертала увагу дитини з РСА до нього, у першу чергу, як до учасника взаємодії. У таких випадках 68% дітей із РСА 3-4 років та 92% дітей із РСА 6-7 років у тій чи іншій мірі використовували зміну пози тіла в бік співрозмовника для вираження свого зацікавлення. Втім, більшість дітей із РСА не регулювали позу відносно партнера: не намагалися займати таку позу, щоб їх було краще видно, щоб бачити співрозмовника, пересвідчуватися, що він реагує на їх звертання. Їм було важко співвідносити і регулярно перевіряти своє розташування поряд із ним. Спрямованість пози до і від співрозмовника по-різному могла проявлятися в одних і тих же дітей із РСА залежно від комунікативних умов.

Було з'ясовано, що 39% дітей із РСА 3-4 років та 55% дітей із РСА 6-7 років поверталися лицем до співрозмовника, якщо самі зверталися до нього; 66% дітей із РСА 3-4 років і 63% дітей із РСА 6-7 років, реагуючи на звертання співрозмовника, втікали, різко змінювали позу у протилежний бік. Лише 29% дітей із РСА 3-4 років та 38% дітей із РСА 6-7 років проявляли інтерес і зацікавлення, змінюючи позу в бік дорослого, однак за умови наявності у нього опосередковуючого об'єкта.

Таким чином, діти з РСА частіше змінювали позу, демонструючи небажання взаємодіяти: наприклад, вони відхилялися, відвертатися тощо. На комунікативну спрямованість пози дитини з РСА часто впливав досвід попередньої взаємодії з дорослим. Наприклад, Ігор В. (6 років, аутизм) після того, як на кількох попередніх заняттях спостерігав, як психолог діставала із сумки цікаві для нього іграшки і його улюблене печиво, на всіх наступних заняттях слідував за нею для того, щоб зазирнути у її сумку, сподіваючись там знову виявити їх.

У групі дошкільників із РВ діти по-різному використовували узгодження пози відносно співрозмовника при ініціюванні і підтримці спілкування. Звертаючись, більшість повертала лице (73% 3-4 років та 82% 6-7 років), іноді при цьому опускали голову вниз. Реагуючи на звертання дорослого, діти з РВ проявляли інтерес, спрямовуючи позу тіла в бік співрозмовника (82% 3-4 років та 92% 6-7 років), проте такий інтерес характеризувався короткочасністю, нестійкістю. Мало хто реагував ігноруванням (18% дітей 3-4 років та 23% дітей 6-7 років) та уникненням (35% 3-4 років та 12% 6-7 років). Пози відвертання чи втікання вибірково могли проявлятися особливо тоді, коли дитина з РВ намагалася продемонструвати своє небажання, протест, незгоду. Наприклад, Вова К. (3 роки, синдром Дауна) відбігав убік, зберігаючи зоровий контакт із співрозмовником, якщо не хотів гратися у гру, яку той пропонував.

Таким чином, у дітей із РСА відмічалася низька комунікативна спрямованість тілесних поз і рухів, що свідчить про порушення усвідомленості використання власного тіла у спілкуванні, а отже, і про нездатність встановлювати комунікативні зв'язки за допомогою репрезентативних тілесних рухів.

Аналіз особливостей **мімічної виразності** дітей із РСА стосувався вивчення їх здатності повідомляти через вираз обличчя про свої переживання та реагувати на лицьову експресію співрозмовника. Ми досліджували комунікативну спрямованість міміки за показниками: *здатність дитини повертати лице до дорослого, коли вона радіє/сердиться* та *здатності дітей із РСА змінювати вираз обличчя відповідно до зміни невербальних сигналів співрозмовника*.

Оцінка комунікативної спрямованості міміки включала з'ясування здатності дітей із РСА цілеспрямовано передавати за допомогою мімічної виразності свої емоційні стани, наприклад, демонструвати радість чи злість, повертаючи лице до співрозмовника і встановлюючи зоровий контакт. Так, 16% дітей 3-4 років і 25% дітей 6-7 років могли показувати дорослому, що радіють, якщо вдало справлялися із завданням або якщо спільна гра їм подобалася. 50% дітей 3-4 років і 53% дітей 6-7 років могли повертати лице до співрозмовника, встановлюючи зоровий контакт, якщо плакали, сердились. Решта не прагнули цілеспрямовано демонструвати

виразом обличчя свої переживання або виявляли таку здатність лише в афективно насичених ситуаціях. Найчастіше посилення лицьової експресії у дітей із РСА відбувалося з метою демонстрації незадоволення у ситуаціях, коли вони не отримували бажаного (97% дітей 3-4 років та 77% дітей 6-7 років).

Водночас, у групі дошкільників із РВ комунікативна спрямованість міміки відмічалася більшою стійкістю. Такі діти частіше передавали за допомогою мімічної виразності задоволення чи незадоволення, повертаючи лице до співрозмовника, наприклад, під час плачу (77% дітей 3-4 років та 92% дітей 6-7 років) або щоб висловити радість (57% дітей 3-4 років та 73% дітей 6-7 років).

Комунікативна спрямованість мімічної виразності проявляється у вмінні узгоджувати власну лицьову експресію із комунікативним контекстом спілкування. У зв'язку з цим оцінка здатності дітей із РСА змінювати вираз обличчя відповідно до зміни невербальних сигналів співрозмовника стосувалася виявлення тих невербальних комунікативних сигналів, які найчастіше викликали їх мімічну реакцію. Загалом, у дітей із РСА спостерігалися виражені труднощі використання міміки для підтримки контакту: лише 16% дітей 3-4 років та 23% дітей 6-7 років могли частково змінювати міміку зі зміною інтонації дорослого; 10% дітей 3-4 років та 12% дітей 6-7 років іноді відгукувалися на зміну міміки співрозмовника; 29% дітей 3-4 років та 25% дітей 6-7 років – на скорочення чи збільшення дистанції. Це свідчить про порушення комунікативного використання мімічної експресії дітей із РСА, зниження здатності до відгуку на зміну лицьової виразності співрозмовника.

Вивчення особливостей використання **жестів** дітьми із РСА відбувалося за показниками їх *дейктичності* та *репрезентативності*. Аналіз дейктичних жестів передбачав виявлення здатності дітей із РСА привертати увагу жестами шляхом вказування, протягування, утримання об'єкта. Ми з'ясували, чи вживає дитина з РСА зрозумілі жести для вираження прохання, чи використовує вказівний жест з цією ж метою, чи здатна привертати вказівним жестом увагу до об'єкта або події, чи простягає предмет у руці, щоб показати, а не віддати.

Було виявлено, що при наявності підказок дейктичні жести використовували 15% дітей із РСА 3-4 років та 21% дітей із РСА 6-7 років переважно з метою

виразити прохання, а не щоб привернути увагу. Найбільше труднощів такі діти демонстрували при необхідності привертати увагу дорослого до події чи об'єкта вказуючи, утримуючи об'єкт в руці, але не віддаючи.

У групі дошкільників із РВ використання дійктичних жестів спостерігалось у 40% дітей 3-4 років та 50% дітей 6-7 років. Молодші дошкільники з РВ виявляли подібні труднощі, що і діти з РСА: серед них домінувало використання жестів для вираження прохання, а не для привернення уваги, зниження використання вказівного жесту та зрозумілих жестів. У дошкільників із РВ 6-7 років використання таких жестів було більш сформованим.

При аналізі жестів за показником репрезентативності, досліджувалася здатність дітей із РСА використовувати жести з метою передавати певне семантичне значення комунікативного повідомлення. Увага акцентувалася на використанні соціальних жестів (на позначення привітання, прощання, згоди, заперечення) та жестів-знаків, що заміщують слова і позначають об'єкт, дію, сюжет, емоційний стан (наприклад, якщо дитина голодна, втомлена чи їй щось болить). Як показало спостереження, лише для 15% дітей із РСА 3-4 років та 21% дітей із РСА 6-7 років було доступним вибіркоче використання репрезентативних жестів. Вони віталися / прощалися за допомогою жестів, якщо дорослий нагадував їм, підказував, моделював зразок. Невелика кількість дітей цієї категорії могли використовувати жести на позначення ТАК ~ НІ. Відмічалось значне порушення здатності позначати жестами конкретні поняття, дії, певний сюжет, наприклад, як летить літак, як ходить ведмедик, повідомляти про свої стани втоми, голоду, болю.

Для порівняння, серед дітей із РВ показники використання репрезентативності жестів теж виявилися невисокими (28% дітей 3-4 років та 38% дітей 6-7 років). Їх здатність цілеспрямовано використовувати жести для заміни вербальних смислових одиниць супроводжувалася значними труднощами, з огляду на порушення когнітивного осмислення використовуваних репрезентацій. Вони теж потребували допомоги і підказок у формуванні жестового комунікативного повідомлення. Втім, комунікативна спрямованість використовуваних соціальних жестів на позначення згоди, заперечення, привітання чи прощання була вищою, ніж у дітей із РСА.

Голосові характеристики мовлення (інтонація, гучність, темп) досліджувалися нами як ті невербальні засоби, які безпосередньо поєднуються із словами або із вокалізаціями. Аналіз їх комунікативної спрямованості відбувався за показниками *регуляції* та *експресивності*.

За показником регуляції ми простежували здатність дітей із РСА регулювати голосові характеристики згідно з ситуацією спілкування. Результати дослідження показали, що 16% дітей із РСА 3-4 років і 19% дітей із РСА 6-7 років могли вибірково змінювати інтонацію відповідно до невербальних чи вербальних засобів дорослого, регулюючи темп, гучність голосу залежно від комунікативної ситуації. Порівнявши здатність дітей із РСА імітувати звуки та імітувати інтонації, з якими ці звуки промовлялися, було виявлено, що 24% дітей 3-4 років та 33% дітей 6-7 років звуконаслідували за дорослим, у той час, як інтонації могли повторювати лише 11% дітей 3-4 років та 10% дітей 6-7 років. Показники регуляції у групі дітей із РВ були дещо вищими: 47% дітей 3-4 років та 52% дітей 6-7 років могли змінювати гучність, інтонацію залежно від ситуації спілкування. Серед них спостерігалася вища звуконаслідувальна активність: 68% дітей 3-4 років і 80% дітей 6-7 років імітували звуки; 55% дітей 3-4 років та 50% дітей 6-7 років наслідували інтонації.

Показник експресивності дозволив нам виявити якісні ознаки інтонаційної виразності дітей із РСА, їх здатність інтонаційно урізноманітнювати та розширювати комунікативне повідомлення, використовувати запитальну інтонацію. Ми вивчали і специфічні ознаки інтонаційної виразності дітей із РСА: монотонність, дивакуватість, стереотипність, тихий тон голосу. Було виявлено, що серед дітей із РСА використовувати звуки і слова з різною емоційно насиченою інтонацією могли 29% дітей 3-4 років та 32% дітей 6-7 років; використовувати запитальну інтонацію вміли 14,5% дітей 3-4 років та 15% дітей 6-7 років. Для них були характерними ранні, примітивні способи невербального вираження задоволення / незадоволення: більшість (74% дітей 3-4 років та 73% дітей 6-7 років) про незадоволення повідомляли пронизливим криком, а про задоволення – мелодійним тоном (48% дітей 3-4 років та 47% дітей 6-7 років).

Оцінка якісних характеристик інтонаційної виразності дітей із РСА 3-4 років показала, що 55% дітей переважно використовували монотонну, стереотипну інтонацію голосу; дивакуватість інтонацій спостерігалася у 53% дітей; переважання тихого тону голосу – у 19% дітей. Серед дошкільників із РСА 6-7 років монотонна інтонація спостерігалася у 35%; дивакувата у 62%, тихий тон голосу – у 24% дітей.

Для порівняння, у групі із РВ 63% дітей 3-4 років та 65% дітей 6-7 років використовували різноманітні інтонації, втім, не завжди співвідносили їх із комунікативною ситуацією. Серед молодших дошкільників із РВ переважало використання примітивних голосових реакцій для вираження задоволення (45%) / незадоволення (85%). Натомість, виражали незадоволення криком 33% дітей із РВ 6-7 років, задоволення мелодійним тоном – 10%. Запитальну інтонацію могли використовувати 37% дітей із РВ 3-4 років та 60% дітей із РВ 6-7 років.

Таким чином, вивчення голосових характеристик дітей із РСА дозволило виявити несформованість здатності регулювати інтонації, темп, гучність залежно від ситуації спілкування, що свідчить про низьку адаптивність невербальних голосових засобів. Було виявлено специфічне зниження експресивності голосу та якості інтонаційної виразності, особливо у молодших дошкільників із РСА. Це вказує на домінування у них раннього довербального способу використовувати інтонації у спілкуванні, наприклад, найчастіше діти з РСА урізноманітнювали інтонації і змінювали гучність голосу при демонстрації незадоволення.

Аналіз комунікативної спрямованості **просторових сигналів** дітей із РСА стосувався вивчення *цілеспрямованості* комунікативного використання простору та *особливостей просторового розташування комунікантів один відносно одного*. За показником цілеспрямованості використання простору спілкування було виявлено, що серед дітей із РСА 3-4 років 35,5% були свідомі того, що відбувалося навколо них, усвідомлювали присутність дорослого; 35,5% проявляли вибіркову орієнтацію у просторі та періодичну «включеність» у комунікативну ситуацію; у 29% спостерігалася низька орієнтація у комунікативному просторі та низький фокус уваги. Дошкільники з РСА 6-7 років продемонстрували дещо інші результати: 46% проявляли усвідомлення комунікативної ситуації, присутності дорослого; у 37%

спостерігалася вибірковість усвідомленого використання простору; 17% часто випадали із контакту, проявляючи низьку орієнтацію у комунікативному просторі.

Вивчення особливостей просторового розташування комунікантів один відносно одного показало, що найчастіше діти з РСА 3-4 років (66%) не враховували присутність дорослого у кімнаті, а тому не прагли співвіднести своє розташування у просторі так, щоб бачити і те, що він робить, і щоб показувати щось йому. 55% дітей цієї вікової групи втікали, коли дорослий наближався, 29% намагалися розміститися у кімнаті так, щоб менше перетинатися з ним, уникати його; 21% розташовувалися переважно так, щоб бути позаду співрозмовника або спиною до нього. Лише 10% дітей із РСА 3-4 років вибирали оптимальну відстань із співрозмовником, 3% могли сідати дуже близько (навпроти або збоку).

Просторова поведінка дітей із РСА 6-7 років проявлялася схожим чином, однак, все ж таки, мала свої особливості. 57% дітей цієї групи не враховували присутності співрозмовника, лише 15% могли вибирати оптимальну відстань для того, щоб бачити і чути його; 17% вибірково слідувати за ним, щоб не випустити його із поля зору і бачити, наприклад, його спосіб гри; 35% втікали, коли дорослий наближався, або падали на підлогу, ховалися під столик; 23% розташовувалися так, щоб бути поза полем зору співрозмовника.

Серед дітей із РВ більшість (73% дітей 3-4 років та 67% дітей 6-7 років) вибирали оптимальну відстань, щоб бачити співрозмовника і те, що він демонструє; 83% дітей 3-4 років та 76% дітей 6-7 років слідували за дорослим у просторі, щоб бачити те, що він показує; 54% дітей 3-4 років та 24% дітей 6-7 років проявляли інтерес до дорослого, але на початку спілкування боялися наближатися; 41% дітей 3-4 років і 59% дітей 6-7 років розташовувалися або дуже близько або навпроти дорослого. Такі дані свідчать про більш високу комунікативну спрямованість проксемічних сигналів дітей із РВ на відміну від дітей із РСА.

Таким чином, діти з РСА демонстрували труднощі комунікативного освоєння простору спілкування з метою утримання продуктивного контакту та труднощі співвіднесення свого розташування із співрозмовником. Зниження просторового орієнтування у комунікативній ситуації провокувалося низькою сформованістю

соціальної уваги, нездатністю проявляти стійкий інтерес до особи партнера. Такі особливості просторової взаємодії дитини з РСА і дорослого свідчать про низькі адаптаційні можливості її невербальної поведінки, а також про розлади механізмів утримання і регуляції контакту. Діти з РСА часто використовували простір для демонстрації ухиляння від контакту та обмеження власної комунікативної активності. Коли дитина з РСА відходила або сідала позаду, це слугувало певною вказівкою на її спроби регулювати контакт, обмежувати вплив співрозмовника на себе. Такі невербальні просторові сигнали застосовувались дітьми доволі активно, іноді для заміни прямих соціальних сигналів: наприклад, наближення могло тлумачитися як згода, а різке віддалення, як заперечення. Комунікативне використання простору дітьми з РСА часом слугувало вираженням їх ставлення до комунікативної ситуації, чого вони не могли зробити через міміку, жести чи слова.

Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей дітей із РВ та РСА за φ^* -кутовим критерієм перетворення Фішера показав високий ступінь міжгрупових відмінностей. Виявлені відмінності між двома групами (РСА й РВ 3-4 років) статистично значущі за показниками встановлення візуальних комунікативних зв'язків ($\varphi^* = 3,29$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$) та їх регуляції ($\varphi^* = 2,88$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$), узгодження пози тіла ($\varphi^* = 2,50$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$), комунікативної спрямованості міміки ($\varphi^* = 2,50$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$), дейктичних жестів ($\varphi^* = 2,38$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$), регуляції голосу ($\varphi^* = 3,46$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$), здатності встановлювати оптимальну відстань ($\varphi^* = 4,73$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$) (див. додаток 3, с. 262). Виявлено статистично значущі відмінності між групами дітей із РСА та РВ 6-7 років за показниками встановлення візуальних комунікативних зв'язків ($\varphi^* = 3,28$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$) та їх регуляції ($\varphi^* = 3,54$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$), узгодження пози тіла ($\varphi^* = 2,40$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$) та за репрезентативністю ($\varphi^* = 2,22$ при $\varphi_{кр.} = 1,64$ для $p \leq 0,05$), комунікативної спрямованості міміки ($\varphi^* = 4,23$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$), дейктичних жестів ($\varphi^* = 2,4$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$), регуляції голосу ($\varphi^* = 3,24$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$), здатності встановлювати оптимальну відстань ($\varphi^* = 4,67$ при $\varphi_{кр.} = 2,31$ для $p \leq 0,01$) (див. додаток 3, с. 263).

Отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, що у звичних умовах спілкування невербальний компонент комунікативної діяльності дітей із РСА характеризується:

- домінуванням неусвідомлених невербальних дій та раннього невербального поведінкового паттерну взаємодії із переважним використанням тіла та простору;
- здатністю ініціювати короткі контакти поряд із значним порушенням здатності утримувати, регулювати, розвивати контакт;
- використанням для ініціювання контакту невербальних засобів у формі короткочасних стереотипних прямих звертань і непрямих неусвідомлених невербальних комунікацій;
- найбільш значимими невербальними сигналами для дітей із РСА є проксемічні, візуальні та тактильні;
- домінуванням у підтримці контакту зміни й утримання пози тіла відносно співрозмовника, скорочення відстані до оптимальної дистанції, зорового контакту;
- переважанням для завершення контакту ненормованих невербальних засобів: зміни пози, втрати зорового контакту, збільшення дистанції, крику, плачу;
- специфічними особливостями кінесичної системи та тілесної комунікації, а саме: порушенням комунікативного використання міміки, репрезентативних жестів, обмеженістю і стереотипністю використання виразних дій; низькою комунікативною спрямованістю тілесних поз і рухів, порушенням усвідомленості використання власного тіла у спілкуванні, нездатністю встановлювати комунікативні зв'язки за допомогою репрезентативних тілесних рухів;
- зниженням пристосувальної та орієнтувальної функцій візуальної взаємодії; потреби у періодичному поновленні зорового контакту із співрозмовником; труднощами використання погляду для регуляції спілкування;
- низькою адаптивністю невербальних голосових засобів та домінуванням раннього довербального способу використовувати інтонації у спілкуванні;
- труднощами освоєння простору спілкування та оптимального співвіднесення свого розташування відносно співрозмовника з метою підтримки та регуляції контакту.

Висновки до другого розділу

Підсумок результатів експериментального дослідження проблеми невербального компонента комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з РСА дозволяє зробити наступні висновки.

1. У процесі констатувального дослідження було з'ясовано, що у незнайомих комунікативних умовах поглиблюються труднощі реалізації невербального компонента спілкування дошкільників із РСА, які проявляються у загальному зниженні комунікативної спрямованості поведінки та нездатності гнучко підбирати адекватні засоби спілкування. Діти з РСА можуть вступати в контакт у незнайомих комунікативних умовах, проте не проявляють комунікативної ініціативи. Для них є характерною знижена здатність самостійно підтримувати і регулювати спілкування, що свідчить про виражену недостатність адаптивних механізмів їх комунікативної поведінки.

У незнайомих умовах спілкування невербальна поведінка дітей з РСА розгортається в межах короткотривалих контактів за умови постійної стимуляції з боку дорослого і характеризується спрямованістю активності переважно на маніпуляції з предметами, а не на співрозмовника; зниженням стійкості комунікативного інтересу до ситуації спілкування, швидкою виснажуваністю фокусу увагу на спільних об'єктах інтересу, порушенням продуктивності використання погляду, жестів, міміки, вокалізацій, оптимальної дистанції. Це свідчить про розлади здатності використання невербальних засобів з орієнтувальною метою та обмеженість можливості гнучко переносити комунікативний досвід на нові умови спілкування.

2. Результати вивчення рівня оволодіння базовими комунікативними невербальними навичками дають підстави зробити такі висновки: для дітей із РСА характерною є несформованість основних навичок взаємодії, а саме: навичок невербальної соціальної взаємодії та навичок імітації. Оцінка базових комунікативних функцій вказує на знижений рівень здатності дитини з РСА ініціювати прямий контакт, виражаючи прохання та повідомляючи про свою потребу; здатності до адекватної невербальної реакції на звертання іншого,

коментування подій та вміння адекватно привертати увагу під час діалогу. Найвиразнішими є розлади здатності фокусування уваги на повідомленнях дорослого, утримуванні стійкого інтересу до партнера достатню кількість часу.

Порушення адекватної соціальної реакції дітей з РСА на комунікативне повідомлення співрозмовника проявляється у зниженні їх здатності до спонтанного коментування і у несформованості невербальних діалогових навичок.

3. Дослідження невербальних засобів у знайомих умовах спілкування дозволяє зробити висновок, що невербальний компонент комунікативної діяльності у дітей з РСА характеризується порушеннями психологічних механізмів організації спілкування: ініціювання, підтримки та регуляції контакту.

Було виявлено, що діти з РСА здатні ініціювати короткі контакти, проте виявляють виражені труднощі в утримуванні та регулюванні взаємодії як такої. Більшість комунікативних ініціатив дітей з РСА здійснюється за рахунок невербальних засобів спілкування, що використовуються ними у формі короткочасних стереотипних прямих звертань з метою вираження прохання. Найбільш значимими невербальними сигналами для дітей з РСА є проксемічні, візуальні та тактильні. Домінуючими невербальними засобами у підтримці контакту дітьми з РСА є зміна й утримання пози тіла відносно співрозмовника, скорочення відстані до оптимальної дистанції, зоровий контакт.

Для завершення спілкування діти з РСА переважно використовують ненормовані невербальні засоби: зміну пози, втрату зорового контакту, збільшення дистанції, крик, плач.

Умовами, в яких діти з РСА легше вступали у контакт, є стабільна, передбачувана і знайома для них комунікативна ситуація, використання співрозмовником знайомих комунікативних сигналів і підказок, зрозумілий та мотивуючий комунікативний контекст.

4. У процесі констатувального дослідження було з'ясовано, що у дошкільників із РСА використання невербальних засобів комунікативної діяльності порушується при ініціюванні, підтримці, завершенні спілкування як у незнайомих, так і у знайомих комунікативних умовах. Стан невербального компонента комунікативної

діяльності дошкільників із РСА відповідає ранній довербальній стадії її формування. Оволодіння невербальними засобами спілкування відбувається із специфічними особливостями та затримкою. Це, у свою чергу, призводить до порушення становлення комунікативної функції більш адаптивних механізмів спілкування, наприклад, мовлення. Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи з формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей із РСА. Матеріали другого розділу висвітлені у статтях автора [108] [110], [111].

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ

3.1. Завдання та методика формувального експерименту

Результати констатувального експерименту про стан невербального компонента спілкування у дітей із РСА допомогли дійти двох основних висновків:

1) невербальний компонент комунікативної діяльності (невербальні навички взаємодії, невербальні комунікативні засоби, невербальні психологічні механізми організації спілкування) дітей із РСА молодшого і старшого дошкільного віку характеризується низьким рівнем сформованості. Це призводить до затримки оволодіння комунікативно-спрямованою невербальною та вербальною поведінкою;

2) у більшості дітей із РСА, на тлі загального порушення спілкування, домінує непрямий невербальний спосіб побудови контакту, що проявляється у переважанні використання невербальних засобів комунікативної діяльності, а отже, свідчить про їх своєрідну фіксацію на довербальній ранній стадії розвитку спілкування.

Визначення шляхів психокорекційної роботи з формування невербального компонента комунікативної діяльності у дітей із РСА, необхідність якої була засвідчена висновками, ґрунтувалося на твердженні, що невербальна взаємодія і невербальні засоби спілкування лежать в основі набуття комунікативного досвіду.

У зв'язку з цим основною *метою* формувального експерименту стало визначення психолого-педагогічних умов, розробка та перевірка ефективності методики формування невербальних засобів спілкування дітей із РСА.

Для досягнення мети були поставлені *завдання*:

- визначити теоретичні та організаційно-методичні засади формувального експерименту;
- розробити методику формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з РСА;

- апробувати зміст психокорекційних занять, спрямованих на формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дошкільників із РСА;
- простежити динаміку та особливості розвитку невербальних засобів комунікативної діяльності у дошкільників із РСА у процесі спеціально організованих психокорекційних занять;
- провести порівняльний аналіз стану сформованості невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із РСА експериментальної і контрольної груп.

При розробці методики формувального експерименту ми використовували теоретичні положення вітчизняних та зарубіжних дослідників про специфіку розвитку комунікативної діяльності в онтогенезі (Л. М. Галігузова [37], Ж. М. Глозман [39], В. О. Лабунська [85], М. І. Лісіна [102], А. Меграбян [127], Т. О. Піроженко [159], Д. Сігель [238], К. Квілл [241]) і з'ясовані у констатувальному експерименті найбільш типові особливості невербального компонента комунікативної діяльності дошкільників із РСА. Також ми враховували потенційні можливості розвитку сфери спілкування у цієї категорії дітей.

Згідно з результатами констатувального експерименту, ґрунтуючись на дослідженнях Д. Боулбі [24], М. І. Лісіної [102], Т. Бразелтона, Б. Краммера [222], С. Тортори [239] та ін., був розроблений і застосований на практиці методичний комплекс формувального експерименту, що передбачав реалізацію психокорекційної методики з формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дошкільників із РСА.

Експериментальна методика формування невербальних засобів комунікативної діяльності була розрахована на дітей молодшого дошкільного віку з РСА, які відвідують центри психолого-педагогічної соціальної реабілітації або виховуються вдома. Вибір даної вікової категорії дітей із РСА ґрунтувався на основі актуальності питання цілеспрямованого раннього втручання з метою ефективного психокорекційного впливу і на основі твердження, що сензитивним періодом формування комунікативної сфери є ранній період розвитку (Л. М. Галігузова [37], Н. І. Ганошенко, М. І. Лісіна [103], С. Ю. Мещерякова, В. С. Мухіна [133], А. Г. Рузьська, О. О. Смірнова [189]).

Методику формувального експерименту впроваджено від лютого 2010 року до квітня 2011 року, контрольний експеримент проведений у травні 2011 року. У дослідженні взяли участь діти 3-4 років із діагнозом дитячий аутизм: 20 дітей експериментальної групи і 20 дітей контрольної групи, які не підлягали психокорекційному впливу за розробленою методикою.

Підходи до розробки експериментальної методики ґрунтувалися на таких *теоретичних положеннях*:

1. *Невербальний компонент комунікативної діяльності*, як структурна її складова, – це онтогенетично первинний спосіб контакту зі світом (М. І. Лісіна [103]). Він є базовим для побудови та оволодіння складною знаковою поведінкою (мовленням) (С. Тортора [239]) і формується у прямому зв'язку із афективною сферою [14] через ранні емоційно-особистісні форми взаємодії з дорослим [84], [103], [121], [145], [152]. Сформованість невербального компонента комунікативної діяльності передбачає оволодіння психологічними механізмами організації спілкування, базовими комунікативними і невербальними навичками спілкування, здатністю цілеспрямовано використовувати різні невербальні комунікативні засоби. Це є передумовою появи вербальної репрезентації, а отже, невербальна комунікація передусе етапу формування мовленнєвого спілкування, пізнавальної активності, вольової саморегуляції, самоусвідомлення і є фундаментом для їх становлення.

Формування невербального компонента комунікативної діяльності відбувається в межах побудови емоційної прив'язаності між матір'ю та дитиною на першому році життя (Д. Боулбі [24], Т. Бразелтон, Б. Краммер [222], М. Хофер) у вигляді невербальних діалогів, що являють собою взаємообмін невербальними сигналами (поглядами, усмішкою, дотиком, лепетними вокалізаціями). Протягом всього раннього періоду розвитку система спілкування поступово розширюється від недиференційованої реакції на близького дорослого (перші місяці життя) до партнерської форми взаємодії з дорослим і ровесниками (молодший дошкільний вік) [24]. Невербальні комунікативні прояви є базовими опорними ключами спілкування, що виникають у контакті матері і дитини, стимулюючи і підтримуючи комунікативну потребу та мотивацію до спілкування, формування яких припадає на

період першого року життя і відбувається в межах емоційно-особистісного спілкування – основної форми ранньої невербальної взаємодії матері і дитини [84], [103], [122], [145], [152]. С. Тортора, М. Телен також наголошують на важливості спонтанної невербальної взаємодії та особистого досвіду імпровізованих невербальних дій у стосунках матері і дитини, оскільки такий досвід забезпечує необхідні механізми перцептивного розуміння (соціальної перцепції) та формує ментальні репрезентації (здатність інтерпретувати невербальні сигнали іншої людини), які, у свою чергу, організовують комунікативний досвід дитини [239].

2. *Раннє утворення здорової прив'язаності між батьками і дитиною включає шість характеристик (стадій):* 1) *синхронність* (якісна присутність матері, відчуття нею рухового, емоційного стану дитини, її потреб, здатність рухатися разом з нею); 2) *симетрія* (віддзеркалення / імітація матір'ю невербальних дій дитини); 3) *послідовність* (послідовне приєднання матері до рухів дитини і розширення її комунікативно-рухового потенціалу); 4) *фіксація* учасниками спілкування реакцій один одного у послідовній взаємній активності (формування паттернів невербального контакту, розвиток репертуару взаємодії); 5) *регуляція* ігрової невербальної взаємодії (взаємний контроль, коли кожен може поглибити або послабити контакт); 6) *автономність* (зростання усвідомленості прийняття рішення стосовно взаємодії, комунікативної гнучкості) [222].

3. Принцип онтогенетичного розвитку *комунікативної потреби та мотивації* передбачає послідовну динаміку потреби, яка стимулює спілкування: потреба у доброзичливій увазі дорослого; потреба у співпраці й участі дорослого у розв'язанні проблем дитини; потреба у повазі; потреба у взаєморозумінні та емпатії (Л. М. Галігузова, М. І. Лісіна). Порушення формування стійкої комунікативної мотивації і комунікативної потреби (Ж. М. Глозман) утруднює здатність дітей із РСА засвоювати більш адаптивні способи комунікативного функціонування.

4. Стан сформованості невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РСА відповідає раннім стадіям довербальних етапів спілкування [239]. Це дозволяє стверджувати, що точкою відліку їх здатності сприймати й інтерпретувати свій комунікативний досвід є тіло і тілесні відчуття. 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 [237]. Своєрідна фіксація дитини з РСА на довербальному рівні спілкування [239] передбачає домінування кінестетичного способу сприймання оточуючого середовища, який активізується через невербальний канал. Досвід тіла для такої дитини є домінуючим і більш інформативним, ніж вербальний / пізнавальний досвід.

5. Поняття *символічної репрезентації* тісно пов'язане зі здатністю позначати об'єкт за допомогою жестів, дій, голосу з комунікативною метою у присутності Іншого [127]. Символічна репрезентація 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 [127]. Проявляється у формі одночасного й відстроченого жестового наслідування, антиципації, гри і передусє появі вербальної репрезентації, тобто використання слова для позначення об'єкта.

Розробка й реалізація методики формування невербальних засобів здійснювались на основі наступних *організаційно-методичних умов*:

1. *Цілеспрямована підтримка невербальної поведінкової активності дітей із РСА* і розширення використовуваних ними невербальних засобів у процесі взаємодії, з огляду на домінування у них невербального рівня контакту, дозволить формувати більш адаптивні способи функціонування, здійснити перехід до вербальної стадії розвитку комунікативної діяльності, розширити комунікативні можливості в цілому.

2. *Активне усвідомлення дитиною з РСА комунікативних ролей* і присутності себе та Іншого у спільному комунікативному просторі з метою спілкування. Необхідним було привернення уваги дітей із РСА до почергової зміни комунікативних ролей, формування комунікативної потреби шляхом організації цікавих ігрових занять, підтримки активного ставлення дитини з РСА до взаємодії з дорослим, яка повинна викликати позитивні емоції від її здійснення.

3. *Динаміка розвитку невербальних засобів спілкування*, як зовнішнього прояву невербального компонента комунікативної діяльності, тісно пов'язана із послідовним формуванням та закріпленням всіх його складових. Забезпечення цього процесу відбувалося в результаті поетапного переходу з підготовчого етапу непрямой парної невербальної взаємодії до етапу цілеспрямованої невербальної інтеракції в межах діади і до групової невербальної взаємодії.

4. *Врахування впливу порушення сенсорної інтеграції на комунікативну спрямованість поведінки дитини з РСА*. Труднощі обробки сенсорних сигналів (вибірковість), розлади їх модуляції (надмірна сенсорна чутливість), застрягання на аутостимулятивних враженнях, діях, порушення регуляції поведінки, неврологічні розлади призводять до непослідовного, зниженого, неактивного відгуку дитини з РСА на звертання інших людей (А. Дж. Айрес [4], У. Кіслінг [70], С. Тортора [239]).

5. В основі розвитку невербального компонента комунікативної діяльності повинно бути *послідовне формування та закріплення цілеспрямованих дій*, що є свідченням появи жестової репрезентації.

6. Використання невербального спілкування, як такого, що апелює переважно до зорової системи людини (Ж. М. Глозман [39]), а отже, допомагає *візуалізувати вербальні сигнали і полегшує комунікацію дітей із РСА*.

7. *Створення і використання для процесу спілкування сприятливого безпечного середовища*, яке б стимулювало комунікативну спрямованість поведінки дитини з РСА, допомагало би утримувати контакт, сприяло би активізації мультисенсорної чутливості, створювало би почуття впевненості [15], [53], [239].

8. *Організація ситуації успіху у взаємодії дитини з іншими* задля формування комунікативної мотивації, що потребує особливої чутливості й уважності дорослого до будь-яких її невербальних дій і до їх потенційного комунікативного змісту.

9. На всіх етапах формування невербальних засобів спілкування повинні *враховуватися індивідуальні особливості, попередній набутий комунікативний досвід кожної дитини з РСА*, щоб реалізувати її потенційні можливості.

На підставі зазначених теоретичних положень та організаційно-методичних умов було розроблено зміст методики, спрямованої на розв'язання проблеми формування невербальних засобів у дітей із РСА.

Методика передбачала три основні етапи, на кожному з яких вирішувалися завдання формування невербальних засобів у змодельованих ситуаціях невербальної взаємодії з дорослим (див. додаток К, с. 264).

I етап – адаптаційний, спрямований на встановлення контакту в межах непрямой парної невербальної взаємодії, створення безпечного комунікативного середовища, вивчення невербальних способів контакту дитини з РСА.

II етап – спрямований на формування цілеспрямованого використання *погляду, дотику та дистанції* в контексті невербального рухового діалогу, що базується на виробленні *соціальної уваги, наслідуванні рухів, усвідомленні свого тіла, активізації тілесних відчуттів*.

III етап – спрямований на розширення цілеспрямованого невербального рухового діалогу та *репрезентативних жестів і рухів тіла, міміки, інтонацій голосу*; формування спільної уваги, базових функцій комунікації в межах індивідуальної та групової взаємодії.

Формувальний експеримент базувався на чотирьох складових психокорекційного підходу (за С. Тортора [239]): 1) спостереження за невербальними сигналами дитини з РСА, які несуть комунікативний зміст (I етап); 2) віддзеркалення невербальних дій, синхронізація невербальних засобів дорослого і дитини з метою комунікації (I етап); 3) побудова невербального діалогу на основі спільної уваги – фокусування на спільному об'єкті інтересу (II етап); 4) розширення комунікативної взаємодії, заохочення пошуку різноманітних засобів спілкування для озвучення своєї потреби (III етап).

Необхідно зупинитись і на основних *засобах реалізації зазначених вище теоретичних, організаційно-методичних положень та змісту методики*. Під час проведення експерименту активно застосовувалися ігри на тілесну взаємодію, рухова імітація, віддзеркалення, прийоми рухового «тюнінгу»; сенсорно-релаксаційні ігри; використання музики, ритму, музичних інструментів; рухливі

ігри на розвиток основних груп м'язів тіла, фізичних якостей, покращення моторної координації.

Базовими психолого-педагогічними умовами формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із РСА стали:

1. Емоційна взаємодія із дорослим, як основа моделі побудови контакту, що базується на механізмах здорової прив'язаності між дорослим та дитиною.

2. Невербальні дії, як відправна точка у побудові контакту.

3. Поступовий перехід від непрямих до цілеспрямованого використання невербальних засобів у взаємодії.

4. Якісна присутність дорослого з метою створення комунікативного простору дорослим, формування паттернів невербального контакту та розвитку репертуару взаємодії.

5. Віддзеркалення / імітація дорослим невербальних дій дитини.

6. Вибудовування ігрового контексту спілкування.

7. Покращення усвідомлення свого тіла і тілесних відчуттів.

Спираючись на результати нашого констатувального дослідження, при розробці методики формування невербальних засобів спілкування у дітей із РСА, основною моделлю побудови контакту ми обрали *взаємодію з дорослим* (близьким (матір'ю)/ чужим (психологом)). Такий підхід збігається 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 компонента комунікативної діяльності можна лише в системі побудови взаємодії на основі механізмів, що формують прив'язаність, тобто на основі якісної невербальної емоційної комунікації. Виходячи з цього, розробка психокорекційної методики формування невербальних засобів комунікативної діяльності передбачала активну участь матері дитини з РСА під керівництвом психолога. Налагодження емоційної комунікації між дорослим і дитиною було тією основою, яка дозволяла формувати у

дитини з РСА позитивний досвід взаємодії, комунікативну мотивацію, здатність регулювати процес спілкування, поступово переходити на подальші етапи комунікативного розвитку, перенесення цього досвіду на комунікативні ситуації з іншими учасниками спілкування. У зв'язку з цим на перших двох етапах методики формування невербальних засобів була необхідною присутність близького дорослого, що одночасно виконував підтримуючу, супровідну та активну роль комунікативного партнера для дитини з РСА, набуваючи нового досвіду взаємодії, з тим щоб мати можливість переносити цей досвід у комунікативні ситуації поза заняттями. Поряд з цим, спостереження за комунікацією між дитиною з РСА та матір'ю було особливо важливим і з діагностичної точки зору.

У моделі невербально-рухового діалогу з дитиною з РСА ролі присутніх дорослих були чітко диференційованими: один з них виконував пряму функцію комунікатора, у той час як інший асистував дитині у її комунікативній ролі. Асистент розташовувався переважно поряд з дитиною або за її спиною і діяв синхронно з нею, регулюючи рівень допомоги і втручання настільки, наскільки вона цього потребувала, щоб утримувати контакт. Асистент не вдавався до вербальних коментарів і прямих звертань, але повторював усі її звуки чи рухи, які вона могла спрямовувати в бік дорослого, що виконував основну роль комунікативного партнера. Варто відмітити, що ролі асистента і комунікативного партнера не були стійко закріплені за матір'ю чи психологом і змінювалися залежно від цілей і мети завдань на кожному етапі роботи.

В основу психокорекційного підходу формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із РСА було покладено поняття *невербальних дій*, тобто жестів, виразних рухів тіла, виразів обличчя, переміщення тіла у просторі, які розглядалися нами як відправна точка для побудови контакту. Під час взаємодії основна увага приділялася усім невербальним діям, що проявлялися в поведінці дитини в межах даної комунікативної ситуації, навіть якщо ззовні ці дії не мали ознак комунікативної спрямованості і не використовувалися дитиною з РСА для цілеспрямованої організації контакту (наприклад, для привернення уваги дорослого, передачі різного роду повідомлення, орієнтування тощо). У цьому ми спиралися на

твердження С. Тортори, що будь-які невербальні дії, здійснювані у спільному комунікативному просторі, мають комунікативний потенціал і можуть нести комунікативну інформацію [239]. Спостереження під час взаємодії за якістю невербальних дій дозволяло аналізувати поведінку дитини з РСА з позиції своєрідної спроби повідомити «щось» (наприклад, зацікавлення, дискомфорт тощо) у непрямий спосіб. Поняття непрямого і цілеспрямованого використання невербальних сигналів стало опорним для виділення нами *основного напрямку побудови невербальної взаємодії з дітьми з РСА*. Ми рухалися від непрямого невербального контакту, коли спонтанні мимовільні невербальні дії дитини з РСА наповнюються комунікативним змістом в межах сенсорно-стимулюючого ігрового контексту комунікативної ситуації, до цілеспрямованого використання невербальних засобів з комунікативною метою при усвідомленому дотриманні почергової зміни комунікативних ролей. Динаміка якості невербального спілкування за цим напрямком передбачала з часом поступовий перехід до простих форм вербальної комунікативної поведінки (див. додаток К, с. 264).

Однією із базових умов побудови невербальної комунікації та переходу від непрямих її форм до цілеспрямованих стала *якісна присутність дорослого*. Саме дорослий забезпечує *створення комунікативного простору в межах безпечного розвивального середовища та контексту спілкування*, в якому він і дитина мають можливість діяти один відносно одного як комунікативні партнери. Невербальна поведінка, через яку реалізуються невербальні дії, стає комунікативною лише у присутності партнера по спілкуванню і лише в таких умовах являє собою сукупність прямих чи непрямих невербальних інтеракцій [85]. Значення усвідомленої *якісної присутності* дорослого особливо важливе для побудови невербальної взаємодії у системі емоційних зв'язків, що керують механізмом прив'язаності (М. Хофер, С. Тортора). Це забезпечує гнучкість реагування на соціальне оточення, впевненість у собі, здатність бути контрольованою самою собою [239]. Комунікативний *контекст*, що виникає при цьому, стосується характеристик спільної діяльності, в яку включені дорослий та дитина, та особливостей їх взаємодії і визначається тією ознакою, що надає смислу

спілкуванню (Ж. М. Глозман [39]). Комунікативний контекст особливого значення набуває у процесі формування жестової репрезентації, 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. Тобто, 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, є одним із критеріїв сформованості жестової репрезентації (А. Меграбян [1127]). С. Тортора наголошує на важливості такого когнітивного компонента спілкування, як жестова репрезентація, що проявляється у здатності свідомого позначення жестами того, про що дитина хоче повідомити [239]. Моделювання комунікативних ситуацій із присутністю дорослого є першою чільною умовою появи і розширення вміння цілеспрямовано використовувати невербальні засоби з метою повідомити про щось у дітей із РСА.

Контекстом спілкування з дітьми з РСА ми вибирали ігрові ситуації, які спонтанно виникали залежно від того, до чого дитина проявляла інтерес і в чому найбільше виявляла бажання взаємодіяти з іншим. Важливо було враховувати прояви сенсорних порушень у дітей із РСА, їх надмірну сенсорну чутливість. Тому використання приємної сенсорної стимуляції в межах комунікативного контексту, акцентування на таких сенсорних сигналах, які б не перевантажували дитину, а підтримували її включеність, допомагало дорослому регулювати контакт і сприяло здатності утримувати взаємодію з дитиною з РСА.

I етап методики формування невербальних засобів ми умовно назвали етапом «комунікативного налаштування», і його завдання були спрямовані на:

- створення психологічно безпечного середовища спілкування, побудова сенсорно-розвиваючого простору з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини з РСА;
- спостереження за особливостями контакту в діаді «дорослий – дитина» та вивчення індивідуальних невербально-рухових паттернів дитини з РСА;

- виявлення афективно значимих стимулів для дитини з РСА, пошук відправної точки для побудови контакту з нею;
- покращення тілесної саморегуляції та усвідомлення свого тіла;
- усвідомлення присутності комунікативного партнера та налагодження непрямого невербального контакту із дитиною з РСА, забезпечення якісної присутності дорослого і стимулюючого контексту спілкування.

Засобами психокорекційного втручання на цьому етапі були: невербальне рухове приєднання до дитини, сенсорні та тілесно-рухові ігри, емоційно-кінестетичне налаштування, ігрові ритуали початку і завершення контакту. Зокрема, побудова непрямої невербальної взаємодії відбувалася на основі характеристики *синхронності* – першої стадії безпечної батьківсько-дитячої прив'язаності (Т. Бразелтон, Б. Крамер [222]). Це передбачало якісну невербальну присутність дорослого біля дитини, пристосування в часі до її стану (коли дорослий просто є поряд з дитиною, відчуває її, невербально діє паралельно з нею, не змушує до контакту), особливий спосіб емоційно-кінестетичного налаштування на дитину, зосередження уваги на її невербальних комунікативних сигналах та на тому, в який спосіб дорослий приймає, розпізнає їх і відповідає на них. Якісна присутність реалізовувалася завдяки здатності дорослого бути відкритим, свідомим і зацікавленим у повній мірі в тому, що відбувалося в межах конкретної ситуації. Комунікативне налаштування, як частина інтерперсонального зв'язку, втілювалося через емоційні, невербальні (тілесні, мімічні, голосові) реакції дорослого на поведінку дитини з РСА з тим, щоб дати їй «відчуття, що її відчувають» (Д. Сігель [238]). Це передбачало організацію непрямої невербальної взаємодії, де спонтанні мимовільні невербальні дії дитини з РСА наповнювалися комунікативним змістом у межах сенсорно-стимулюючого ігрового контексту комунікативної ситуації; підтримувалися будь-які спрямовані до дорослого невербальні дії, якими дитина ініціювала чи підтримувала контакт. На етапі «комунікативного налаштування» психолог спостерігав невербальні сигнали, використовувані дитиною з РСА у спільному комунікативному просторі, вивчав її поведінкові способи проявляти себе у взаємодії. Вся комунікація, яка розгорталася на цьому етапі, характеризувалася

спонтанністю, дотриманням принципу слідування за ініціативою дитини. Для спілкування шляхом непрямой невербальної взаємодії когнітивний компонент свідомого означення жестів не був важливим, основна увага приділялася якісним характеристикам руху дитини. Дорослий мало використовував мовлення, здебільшого вдаючись до тих невербальних сигналів, на які у дитини з РСА найчастіше спостерігався позитивний відгук.

Етап «комунікативного налаштування» включав дві серії індивідуальних психокорекційних занять і тривав залежно від адаптаційних особливостей конкретно кожної дитини з РСА. Обидві серії включали по 10 занять, у середньому до 20 занять протягом перших двох (лютий – березень) місяців роботи. На етапі «комунікативного налаштування» відбувалася підготовка до цілеспрямованої побудови контакту, що ставала можливою тільки за умови виникнення у дитини з РСА усвідомлення присутності Іншого, інтересу до перебування з ним у спільному комунікативному просторі для того, щоб хотіти йому щось повідомити. Перша серія психокорекційних занять передбачала відносно активну позицію психолога, що означало якісну його присутність без наполегливих втручань у діяльність дитини з РСА, спостереження і вивчення її невербальних поведінкових ключів з тим, щоб дати їй час і місце дослідити новий простір доступним для неї способом.

Основними завданнями першої серії психокорекційних занять були:

- 1) діагностика невербально-комунікативних паттернів дитини з РСА;
- 2) пошук необхідних афективно значущих стимулів та комунікативно мотивуючих контекстів спілкування для створення безпечного середовища.

Вивчення невербально-комунікативних паттернів спілкування дитини відбувалося шляхом спостереження особливостей спонтанної комунікації між дитиною і близьким/ чужим дорослим. Батьки заповнювали опитувальники для збору анамнестичних даних, анкету «Оцінка невербальних соціально-комунікативних навичок у дошкільників із РСА» (див. додаток Г, с. 237), отримували домашнє завдання вести щоденник спостереження, де фіксували, як і коли дитина ініціює спілкування, як довго, за яких умов взаємодіє, які ігри, сенсорні стимули приваблюють її найбільше і найчастіше. Поряд із спостереженням, що

проводилося в межах індивідуальних занять, аналіз батьківських розповідей допомагав виявити афективно значущі контексти із сенсорними перевагами кожної дитини з РСА, що було одним із завдань першого етапу методики. Дослідження того, в яких контекстах дитина з РСА найлегше взаємодіяла, було викликане прямою метою моделювати їх на наступних етапах.

На початку комунікативної взаємодії завданням дорослого було забезпечувати підтримку дитині з РСА, вибудовуючи сенсорне середовище кімнати таким чином, щоб викликати у неї позитивні переживання, сприяти її адаптації. Так, наприклад, якщо дитині властива потреба багато рухатися, важливим було організувати простір кімнати сприятливим для руху, щоб стимулювати активність. Використовуваний інвентар повинен посилювати її інтерес увагу та сенсорну включеність. Якщо дитина демонструвала ознаки швидкого нервового перезбудження під час спілкування, визначалася допустима тривалість взаємодії, в межах якої її комунікативна активність була продуктивною. Перед початком кожного заняття спеціально виділявся час для вільного і спонтанного дослідження дитиною з РСА простору приміщення з метою адаптації до кімнати та присутності дорослого. Наприклад, трирічний Дмитро Б. (аутизм) боявся заходити у кабінет. Для нього дослідження простору починалося ще з коридору, коли він у супроводі матері у повільному темпі роздивлявся те, що оточувало його. Психолог періодично кликала його дзвіночком, привертаючи увагу і повідомляючи про свою присутність. На порозі кімнати, де мало відбуватися заняття, розміщувався афективно-значимий об'єкт, який ставав сенсорним контекстом для розгортання комунікативного процесу, наприклад миска із піском, в якому дуже любив гратися хлопчик.

Основними завданнями другої серії психокорекційних занять були:

- 1) активізація усвідомлення присутності дорослого як комунікативного партнера (вироблення *соціальної* уваги);
- 2) комунікативне налаштування на невербальні сигнали дитини.

Присутність дорослого в афективно значущому контексті спілкування, як вже наголошувалося раніше, є однією із базових умов виникнення і розгортання емоційної прив'язаності, а отже і комунікації. Присутність дорослого, як того, хто

ставити перед дитиною комунікативну задачу (А. Г. Рuzська, М. Г. Єлагіна), пов'язується із необхідністю стимуляції комунікативної потреби. Розгортання будь-якого акту спілкування стає можливим лише за умови диференціації партнерами своїх комунікативних ролей і, в першу чергу, розрізнення понять «Я» та «Інший» (Ж. М. Глоzman). Онтогенетично відчуття «Я» формується із усвідомлення власного тіла і розвитку тілесної саморегуляції (Д. Сігель, С. Тортора). У зв'язку з цим, для активізації в дитини з РСА усвідомлення присутності дорослого як комунікативного партнера ми використовували *засоби*, що одночасно виступають невербальними регуляторами емоційної прив'язаності (за М. Хофер): *дотик* (з метою посилення пропріоцептивної чутливості суглобів та кінцівок); *забезпечення ритму дистанція-близькість*; *інтонації голосу*; *синхронний рух*; *непряме приєднання до рухової активності дитини з РСА* [239]. Дорослий, не вимагаючи зорового контакту від дитини, час від часу давав відчути свою присутність *наближенням*, потрапляючи в поле її зору, приєднуючись до способу пересування дитини по кімнаті у супроводі тихого чи, навпаки, *емоційного промовляння* звуків або складів. Комунікація реалізовувалася у двох модальностях: тактильній і звуковій стимуляції. Для активізації акустичного каналу використовувалися голос дорослого, музика, дитячі музичні інструменти (дзвіночки, бубон, металофон, маракаси, кастаньети, палички тощо). Використання звукових сигналів стосувалося ритуалу початку і завершення заняття: наприклад, дорослий грав на дзвіночку або включав музику на початку і в кінці, щоб повідомити, що заняття почалося або закінчилось. Музика забезпечувала ритмічну організацію руху дитини і дорослого, або ж використовувалася як тло. Супровід рухливих та сенсорних ігор протяжним проспівуванням голосних звуків або ритмічним промовлянням приголосних був спрямований на посилення акустичного каналу сприймання дитини з РСА та на усвідомлення нею присутності дорослого. Паралельно додавалися короткі вербальні коментарі у вигляді називання, констатації того, що відбувається: «Ось є Михайлик. Ось є мама. Ось є тьотя» з метою допомоги в усвідомленні себе і свого оточення.

Роль дорослого на етапі «комунікативного налаштування» полягала в тому, щоб набути якісної присутності себе «тут і тепер» у моменті взаємодії з дитиною,

віднайти точки дотику для побудови контакту у сенсорних та рухових потребах дитини, навчитися ставати «видимим» і проявляти себе у прямій комунікації тоді, коли виникала така точка дотику. Оскільки, за результатами констатувального експерименту, діти з РСА найбільшу чутливість проявляли до проксемічних та тактильних комунікативних сигналів, дорослий найчастіше використовував такі невербальні засоби, як *дотик, зміна дистанції та пози тіла, утримування на руках*.

Отже, з одного боку безпечний психоемоційний простір, усвідомлення присутності дорослого, непряма ненав'язлива форма контакту в межах сприятливого сенсорно-ігрового контексту спілкування допомагали дитині з РСА адаптуватися, а дорослому налаштуватися на її невербальні сигнали. З іншого боку, обраний контекст спілкування на наступних етапах ставав відправною точкою для формування й розвитку комунікативних невербальних навичок взаємодії – соціальної уваги, реципрокної двосторонньої взаємодії, соціальної регуляції, спільної уваги, де сформованість невербальних засобів є ключовою. Фокус спільної уваги на предметі спілкування допомагав наповнити комунікативним смислом контекст гри, в межах якої відбувався контакт між дорослим та дитиною з РСА. Якісна присутність дорослого дозволяла йому бути уважним до найменших деталей невербального контакту, щоб знати, чи дитина з РСА помітила його і яким саме чином вона реагує на його присутність. Найважливіше невербальне повідомлення дорослого було таким: «Я є тут біля тебе». Перехід на наступний етап відбувався тоді, коли у дитини з РСА з'являлося прагнення й інтерес до перебування з дорослим у спільному комунікативному просторі. У кінці етапу «комунікативного налаштування» відбувалася бесіда з батьками, в ході якої обговорювалися стан комунікативної сфери та особливості дитини, пояснювалися актуальні цілі і завдання психокорекційної роботи, визначалися рекомендації для роботи вдома.

II етап методики формування невербальних засобів передбачав перехід від непрямой невербальної комунікації до цілеспрямованого невербального діалогу між дорослим і дитиною з РСА в уже створених безпечних умовах спілкування. Основною *метою* стало формування позитивного досвіду прямого невербального

контакту, налагодження взаємообміну невербальними сигналами в межах діади «дорослий-дитина». *Завдання* цього етапу були спрямовані на:

- формування соціальної уваги: розширення здатності фокусуватися на дорослому як на співрозмовнику та усвідомлення комунікативних ролей;
- побудову цілеспрямованого невербально-рухового діалогу з дитиною з РСА на основі спільної уваги навколо афективно-значимого об'єкта;
- формування здатності цілеспрямовано використовувати зоровий контакт, дотик, дистанцію при підтримці спілкування;
- сприяння усвідомленню свого тіла дитиною з РСА через активізацію її тілесних відчуттів, формування схеми тіла і тілесної саморегуляції; усвідомлення розташування себе відносно комунікативного партнера;
- активізацію наслідування простих ігрових дій та окремих рухів, розширення рухових можливостей та рухового репертуару дитини.

Для досягнення поставлених завдань було проведено 36 індивідуальних психокорекційних занять (тривалість етапу приблизно чотири місяці при періодичності проведення занять два-три рази на тиждень). Основна увага приділялася оволодінню дитиною з РСА цілеспрямованим використанням *погляду, дотику та дистанції* при необхідності підтримувати контакт у контексті невербально-рухового діалогу з дорослим. Такий діалог будувався на основі спільної уваги навколо афективно-значимого об'єкта, який мотивував дитину з РСА утримувати взаємодію і сприяв посиленню її здатності фокусувати увагу на комунікативному партнері потрібний період часу.

У зв'язку з тим, що одним із ключових невербальних навиків, необхідних для побудови якісного невербального-рухового діалогу, є моторне наслідування, розробка програми психокорекційного втручання базувалася на основі поняття *симетрії*, однієї із характеристик батьківсько-дитячої взаємодії (Т. Б. Бразелтон, Б. Т. Крамер [222]), що реалізується при стимулюванні *рухової імітації*. Онтогенетично здатність до наслідування виникає з потреби підтримувати комунікацію за умови, що фокус уваги на комунікативному партнері у дитини достатньо стійкий і вона вміє простежувати за його діями, пересуванням у просторі,

утримуючи інтерес до нього. Тому, формування рухової імітації базувалося на основі здатності дитини з РСА проявляти *соціальну увагу*, що досягалося через побудову такої структури заняття, яку вона могла би легко передбачати. Безпечна, повторювана структура взаємодії дозволяла полегшити дитині з РСА здатність утримувати контакт із дорослим, фокусуючись на ньому.

У структурі заняття ми виділили: 1) *ритуал привітання і завершення*; 2) *вправи на покращення відчуття власного тіла*; 3) *основний зміст заняття із формування невербальних засобів комунікативної діяльності*.

Ритуал привітання і завершення був своєрідним сигналом для дитини з РСА про початок чи завершення спілкування, завданнями якого були:

- 1) активізація соціальної уваги;
- 2) вироблення вміння помічати іншого, знати його ім'я і відгукуватися на власне ім'я;
- 3) покращення здатності цілеспрямовано використовувати дотик, рух, позу тіла, звук із метою привітання і прощання.

Робота з іменами здійснювалася за допомогою різних прийомів, наприклад: танець-привітання, під час якого називалися імена всіх присутніх в обов'язковому супроводі невербальних сигналів – дотику, інтонацій голосу; ігри з використанням ритмічного проспівування імен, рухового супроводу, сенсорно-значущих стимулів. Наприклад, у грі «Вітер віє, повіває» дорослі, промовляючи текст, ритмічно рухають тканиною над головою дитини, чиє ім'я звучить у віршику, а потім вкінці накривають її; «Добрий день нам» – присутні торкаються тих, чиє ім'я співається у пісеньці; «Де наш Павлик?», «Чарівний стільчик» – на прикрашене тканиною кріселко сідає той, чиє ім'я співають.

Завданням *вправ на покращення відчуття дитиною з РСА власного тіла* були: активізувати рухове наслідування; покращити відчуття меж власного тіла, схеми тіла, моторну координацію рухів; формувати зв'язок між частинами тіла, діями і їх вербальним позначенням; активізувати соціальну увагу в контексті тілесної комунікації; розширювати руховий репертуар. Вони використовувалися з метою активізації тілесних відчуттів і включали: поплескування долонями,

прогладжування з прикладанням сили по різних частинах тіла, стискання суглобів рук, ніг, спини, тазу, шиї, стискання м'язів кінцівок, розтягнення усіх частин тіла в різних напрямках. Використовувалися ігри, де були задіяні різні частини тіла: «Привітання з частинами тіла», «Добрий ранок, очки!», «Кораблик», «Шапочки для пальчиків». Наприклад, у грі «Їжачок» дорослий катав по спині, животі, руках і ногах дитини масажним м'ячиком, супроводжуючи коментуванням «Це – нога», «Це – правий бік». Із цією ж метою використовувалися відстукування (наприклад, плескання у долоні, гойдання головою чи іншою частиною тіла, стукання іграшковим молоточком) ритму відповідно до того, що дитина з РСА робить. Або ж до її рухів додавалося ритмічне звучання музичних інструментів, наприклад, стрибки дитини поєднувалися із ритмічним звучанням бубна чи металофона. Для активізації тілесних відчуттів використовувалися мультисенсорні килимки, робота з різними поверхнями (м'якою, твердою, слизькою, колючою тощо), гойдання у сітці, повзання у тунелях із віконечками і без, катання на тарілці-балансирі, ігри у сенсорному басейні, стрибки на батуті. Активне використання дотику допомагало стимулювати в дитини з РСА відчуття тіла та його меж (наприклад, через дотик дорослого до ніг дитини підключалося усвідомлення і відчуття нею власних ніг) і одночасно було проявом тілесної комунікативної взаємодії між дорослим і дитиною, що активізувало соціальну увагу останньої.

Основний зміст заняття із формування невербальних засобів комунікативної діяльності передбачав вирішення наступних завдань:

- 1) покращувати орієнтування дитини з РСА в комунікативній ситуації;
- 2) виробляти вміння підтримувати спільну увагу;
- 3) виробляти вміння ініціювати та підтримувати взаємодію;
- 4) формувати якісну візуальну взаємодію, заохочувати використання погляду як основи встановлення і підтримки комунікативних зв'язків;
- 5) вчити регулювати рухову активність у просторі, покращувати комунікативне використання простору;
- 6) формувати цілеспрямоване комунікативне використання пози тіла, міміки, інтонацій голосу та проксемічну комунікативну спрямованість поведінки.

На цьому етапі дорослий використовував короткі, чіткі, зрозумілі коментарі стосовно усього, що відбувалося в момент взаємодії. Метою таких коментарів було покращувати орієнтування дитини з РСА в навколишньому, формувати зв'язок між об'єктами, діями і їх вербальним позначенням, сигналізувати про комунікативну присутність співрозмовника. Особливе значення мало вміння дитини з РСА реагувати на пряме вербальне звертання шляхом встановлення зорового контакту, повороту тулуба, зміни мімічної виразності, скорочення дистанції. Із метою активізації невербального відгуку дитини з РСА на словесне повідомлення дорослого, застосовувалися якісні невербальні характеристики голосу у вигляді уповільненого темпу мовлення, використання пауз між словами та реченнями та невербальних підказок, що вносили елемент підкреслювання ключових слів. Невербальними підказками були зміна висоти голосу, поступове чи різке уповільнення мовлення, кашель, глибокий шумний вдих, запинки, різка зміна сили звуку, емоційність інтонації, дотик, виразний жест, скорочення дистанції, наближення обличчя. Для кожної дитини з РСА індивідуально визначалися ті невербальні сигнали, що найбільше привертати її увагу. Їх використання було актуальним перед вербальним звертанням, оскільки допомагало викликати переключення погляду на дорослого і посилити фокус уваги дитини з РСА.

Зміст роботи над формуванням якісної *візуальної взаємодії* полягав у: стимуляції зорового контакту та тривалості фіксації погляду; активізації обміну поглядами та чергуванні погляду між об'єктом та обличчям дорослого; вироблення вміння скеровувати погляд у потрібному напрямку; комбінування погляду.

Спочатку відпрацьовувалися вміння дитини з РСА підтримувати поглядом ініційований дорослим контакт, тобто відгукуватися на звертання візуально. Це відбувалося за умов виникнення спільної уваги дорослого і дитини з РСА навколо афективно-значимих мотивуючих об'єктів (іграшок, їжі, предметів побуту тощо) у контексті сенсорно-стимулюючої ігрової активності. Дорослий використовував прийоми: утримування мотивуючого об'єкта на рівні свого обличчя, наближення-віддалення його до і від обличчя дитини, захоочення погляду (коли дитина звертала погляд на дорослого, він хвалив її і вручав бажаний об'єкт). Важливим було

підібрати такі об'єкти, які справді викликали б у дитини бажання отримати їх. Наприклад, Володя Т. (4 роки, РСА) любив гратися конструктором «Лего», тому під час взаємодії з ним експериментатор утримувала кожну деталь біля свого обличчя і віддавала її, якщо хлопчик встановлював зоровий контакт. Така візуальна гра тривала доти, доки Володя демонстрував бажання конструювати, звертаючи погляд до дорослого, щоб отримати деталь.

При роботі з формування цілеспрямованого використання погляду, в якості основи для підкріплення зорового контакту *використовувалися дотик та звук*, що активізували тактильно-аудіальний сенсорний канал, а отже, допомагали підсилити включення та увагу дитини. Наприклад, дорослий супроводжував вербальне звертання легеньким дотиком до обличчя дитини або лоскотанням, заохочуючи її подивитися в очі, чи торкався рукою дитини до свого обличчя. Використовувалися ігри з ліхтариком, свічкою, повітряною кулькою, мильними бульбашками, де основні ігрові дії були спрямовані на привернення й утримування зорової уваги дитини з РСА, підсилюючи її здатність простежувати поглядом за пересуванням дорослого у просторі та спостерігати за його діями. Активізація візуальної взаємодії під час спілкування досягалася використанням звукових сигналів, стимулюючих шумів (клатання пальцями, хлопки, звук дзвіночка тощо). В іграх типу «Хованки», «Ку-ку» візуальний контакт заохочувався в контексті ситуацій, де дорослий, наприклад, мама, ховався під тканину і кликав дитину, а потім сама дитина накривала голову тканиною, щоб її знайшли.

У формуванні здатності цілеспрямовано використовувати погляд особлива увага приділялася візуальному відгуку дитини при зверненні до неї на ім'я. З цією метою мотивуючі невербальні сигнали (дотик, звук, шуми, інтонація) додавалися щоразу, як дорослий кликав дитину на ім'я. Використовувалися ігри типу «Іди-стоп», де на один сигнал (під музику) дорослий і дитина разом виконували якийсь рух чи дію (наприклад, швидко бігали по колу), а на інший (коли музика замовкала), зустрічалися, торкалися один одного долонями або дорослий підхоплював дитину на руки, називаючи її ім'я. У грі «Хто прийшов?» дитина повзла тунелем, а дорослий кликав її по імені, зустрічаючи на виході, заохочуючи емоційно.

Формування комунікативної спрямованості *дистанції* відбувалося в кількох напрямках: 1) розвиток уміння утворювати комунікативні зв'язки на різній *дистанції*; 2) виробляти вміння утримувати контакт при віддаленні-наближенні; 3) поєднувати зміну *дистанції* з іншими невербальними засобами.

Поняття комунікативної спрямованості змін *дистанції* під час спілкування тісно пов'язане із загальними особливостями використання простору дитиною з РСА. Виявлення цих особливостей на етапі комунікативного налаштування дозволило визначити перший крок, що залежав від індивідуальних проксемічних переваг кожної дитини. Тобто, для дитини з РСА, яка мало, обмежено і вузько використовувала простір навколо себе, першим завданням було розширити його межі і збільшити її рухову активність у цьому просторі. І навпаки: для тих, хто проявляв хаотичність і розгальмованість, важливим завданням було навчитися структурувати свій спосіб використання простору, регулювати рухову активність у малому, середньому, широкому діапазоні. Важливо було не переривати потік руху, в якому перебувала дитина, а спрямовувати його на комунікацію, допомагаючи поступово переходити від ригідних, стереотипних способів використання комунікативного простору до більш усвідомлених, адаптивних та гнучких. Із цією метою в межах невербально-рухового діалогу дитини з РСА і дорослого активно використовувалися прийоми маркування простору, поділ його на зони, візуальне позначення траєкторій руху (кола, прямої, хвилястої лінії, спіралі), будівництва перешкод. Наприклад: в кімнаті позначалася зона, де можна було активно рухатися, бігати, стрибати, танцювати, і зона, де треба рухатися, лежачи на підлозі або залишатися нерухомим, «спати». Простір кімнати позначався шматком тканини – дитина з РСА і дорослий бігали і рухалися як собі хотіли, а на сигнал – заскакували на позначений простір. На підлозі кімнати клейкою малярною стрічкою малювалися короткі і довгі «доріжки», кругле «озеро», «сходишки». В «озері» – маленькому колі – дитина і дорослий рухалися повільно, а у «морі» – великому колі – швидко. По «сходишках» дитині пропонувалося дострибати до мами, яка чекала на останній сходинці і кликала дитину на ім'я. На підлозі кімнати позначалися «острівки», на які треба було наступати, пересуваючись від однієї

точки до іншої. Перешкоди створювалися за допомогою будування стіни із кубиків чи подушок, що перегороджувала кімнату і за яку міг сховатися будь-хто із присутніх; різнокольорових шнурків чи лив, туалетного паперу, якими «заплітався» простір кімнати і треба було рухатися, пролізаючи по підлозі під ними, переступаючи через них, перестрибуючи їх.

Для структурування комунікативного простору важливо було поєднувати візуальні позначення із ритмом, звуковими сигналами, тактильними підказками. Наприклад, на ливни чіплялися дзвіночки, які звучали від дотику, підключаючи стимуляцію аудіального каналу сприймання в дитини з РСА. Або: організувалася гра, де на звук бубна всі присутні падали на підлогу із вигуками «Вай-вай! Бух!», а під звук дзвіночка – вільно рухалися кімнатою.

Поряд із опрацюванням здатності дитини з РСА регулювати свою рухову активність у просторі, у зміст роботи включалися завдання, спрямовані на формування цілеспрямованого використання зміни дистанції під час спілкування. Реалізація їх полягала у невербальному мотивуючому позначенні віддалення чи наближення до партнера за допомогою *прийомів звукового супроводу* (наприклад, зростання гучності музики, голосу дорослого, звучання музичного інструмента при віддаленні і навпаки); *зміни ярусу та темпу тілесно-рухової активності* (зміна дистанції у різний руховий спосіб: повзаючи на животі / спині, перекочуючись, навкарачки, із різною швидкістю); *маркування точки наближення сенсорно-мотивуючим підкріпленням* (гойдання, лоскотання, кружляння з дитиною, обмін афективно-значимим об'єктом, емоційним вигуком (наприклад, дорослий і дитина ідуть один одному назустріч і буцаються лобами, вигукуючи «Буц!»).

В усіх іграх на формування проксемічної комунікативної спрямованості поведінки дитини з РСА заохочувалося використання погляду як основного сигналу встановлення і підтримки комунікативних зв'язків на близькій чи далекій відстані. Для цього організовувалися ігри з м'ячами (катати величезний м'яч на великій відстані один одному); зі світлом (у кімнаті вимикалося світло, і дорослий світив на себе ліхтариком, гукаючи дитину); «рухове дзеркало» (повторювати рухи дитини, перебуваючи в полі її зору).

Для реалізації завдань, що були спрямовані на розвиток здатності дитини з РСА до рухового наслідування, розширення її рухових можливостей та на формування здатності використовувати зоровий контакт, дотик, дистанцію, використовувалися засоби: танцювальний діалог, наслідування вокалізацій дитини (зворотних вокалізацій), використання під час взаємодії різних видів і напрямків руху (гойдання, похитування, кружляння, обертання, падання, підстрибування, повзання, катуляння), використання музики, сенсорних ігор із водою, фарбами, глиною, тістом, піском, крупами, мильними бульбашками, світлом. Важливими залишалися принципи якісної присутності дорослого та його слідування за ініціативою дитини, динамічне підлаштування середовища, яке б максимально сприяло перетворенню невербальних дій дитини з РСА у спілкування, тобто впливало на перехід від непрямого неусвідомленого використання невербальних засобів у межах спільного комунікативного простору до більш цілеспрямованого. Виявлені на попередньому етапі афективно важливі контексти для взаємодії з дитиною з РСА моделювалися на індивідуальних заняттях із метою надати будь-якій її поведінковій активності комунікативної спрямованості. Перш за все така робота проводилася при наявності патологічної стереотипної активності, що не мала комунікативного навантаження. У таких випадках дорослий обирав окремий її елемент (дію) і включав у комунікативну ситуацію, перетворюючи цю стереотипну активність у соціальну взаємодію. Наприклад, якщо улюбленим рухом дитини був біг або кружляння по колу, то на занятті процес бігання / кружляння організовувалися в такий спосіб, щоб стимулювати комунікативну взаємодію, одночасно поєднуючи її із приємною сенсорною стимуляцією (під час бігу робити хвилі тканиною на підлозі). Із метою формування комунікативної спрямованості невербальних дій дитини з РСА проводилася робота, що стосувалася набуття здатності наслідувати прості дії чи рухи дорослого.

Отже, в основу оволодіння цілеспрямованим використанням невербальних засобів спілкування було покладено організацію невербально-рухового діалогу, який виникав лише при наявності певного рівня соціальної уваги. Для формування *соціальної уваги* важливим були такі прийоми: вироблення чіткої структури занять,

використання афективно-значимого мотивуючого об'єкта при спілкуванні, активізація візуальної взаємодії як основи комунікації, що сигналізує про відкритість комунікативного каналу; супровід звертання дотиком, авербальними діями. Дотик і звук використовувалися дорослим як основні інструменти для підтримки комунікативної взаємодії з дитиною з РСА та активізації тактильно-аудіального каналу при роботі із формування невербальних засобів комунікації. Основне невербальне повідомлення, яке передавалося від дорослого до дитини: «Я тебе бачу». Психокорекційна робота, що була спрямована на реалізацію завдань другого етапу методики, передбачала поступовий перехід до прямого рухового діалогу шляхом використання віддзеркалення рухів дитини з РСА, приєднання до її способу гри, імітації її дій та вокалізацій. Невербальна взаємодія з дитиною з РСА організовувалася на основі її рухової активності або тієї сенсорної чутливості, до якої вона більше всього демонструвала схильність. Через сенсорну стимуляцію дорослий допомагав дитині вчитися утримувати взаємодію. Щоб дитина з РСА почала імітувати дорослого, спочатку він повторював її, намагаючись весь час бути в полі зору. На цьому етапі батьки отримували домашнє завдання щодня гратися у гру «Рухове дзеркало», зміст якої полягав у тому, що дорослий імітує всі невербальні дії дитини протягом певного періоду часу (від 10 хвилин до години). Застосовувалися ігри для стимулювання повзання, ротації тулуба, обертання, відштовхування; для розширення рухових можливостей в різних площинах (лежачи, сидячи, стоячи). Розширення рухового репертуару та покращення моторної координації дитини з РСА здійснювалося для посилення комунікативної спрямованості тілесної експресії. Погляд, дотик, виразні рухи тіла та дистанція опрацьовувалися як основні невербальні інструменти у контексті цілеспрямованого невербально-рухового діалогу.

Перехід до наступного етапу відбувався тоді, коли дитина з РСА могла наслідувати простий рух або ігрову дію за дорослим, реагувати на звертання дорослого поглядом, поворотом тулуба, утримувала адекватну дистанцію в контексті спільної діяльності певну кількість часу.

III етап методики формування невербальних засобів був присвячений репрезентативним жестам та позам тіла, міміці, інтонації в межах прямого невербального рухового діалогу. Основні завдання полягали у наступному:

- формувати здатність дітей із РСА адекватно використовувати цілеспрямовані жести, міміку, позу тіла, інтонації;
- розширити комунікативну спрямованість погляду, дотику, дистанції;
- активізувати здатність комбінувати різні невербальні засоби, вміння здійснювати візуальне орієнтування;
- формувати вміння адекватним невербальним способом виражати прохання, згоду чи заперечення;
- виробляти адекватний відгук у ситуаціях привітання чи прощання;
- розвивати здатність до імітації рухових та звукових послідовностей.

Для досягнення поставлених завдань передбачалося проведення двох серій психокорекційних занять. Перша тривала протягом п'яти місяців (із липня по листопад 2010 року) у формі індивідуальної роботи. Тривалість другої серії, що була присвячена включенню дитини з РСА у групову взаємодію, складала чотири місяці (грудень 2010 – березень 2011 року).

Розробка програми психокорекційного втручання на цьому етапі ґрунтувалася на основі схеми стадій формування здорової батьківсько-дитячої прив'язаності, виділених Т. Б. Бразелтон, Б. Т. Крамер [222], а саме: стадії *послідовності*. На цій стадії активізується використання логічно-послідовних невербальних дій під час емоційно-комунікативної взаємодії між дорослим та дитиною, що втілюється у механізмі підтримки спілкування. Формування невербальних засобів у дітей із РСА на цьому етапі здійснювалося у контексті розвитку їх здатності до ініціювання, підтримки та завершення контакту через оволодіння невербальними навичками соціальної взаємодії та базовими комунікативними функціями.

Серед **основних завдань першої серії** психокорекційних занять були: 1) формувати комунікативну спрямованість використання жестів (привітання / прощання, згоди / заперечення, вираження прохання, вказівного; здатності імітувати

прості репрезентативні жести, що позначають об'єкт чи дію); 2) формувати комунікативну спрямованість використання *пози тіла* (узгодження пози із співрозмовником при утриманні контакту, використання репрезентативних поз); 3) оволодіти здатністю імітувати мімічні вирази обличчя; 4) розвивати вміння наслідувати інтонаційну виразність голосу, стимулювати комунікативне використання гучності, інтонацій голосу. Наводимо докладніше зміст першої серії психокорекційних занять третього етапу формувального експерименту.

Побудова цілеспрямованого невербально-рухового діалогу між дорослим та дитиною з РСА, як і на попередніх етапах, здійснювалася на основі спільної уваги до мотивуючого афективно-значимого об'єкта у контексті сенсорно-стимулюючої діяльності. Передбачалося дотримання чіткої структури заняття, як і на другому етапі, змістове наповнення якої послідовно і поступово ускладнювалося, залежно від індивідуальної динаміки кожної дитини з РСА: ритуал початку, танцювально-рухова розминка, основна частина, ритуал завершення. У кожній із зазначених частин ставилося на меті вирішення тих чи інших конкретних завдань методики.

Ритуали початку і завершення були покликані сигналізувати про рамки заняття (початок і кінець), налаштувати на взаємодію, активізувати соціальну увагу. Їх зміст передбачав опрацювання здатності дитини з РСА відгукуватися на ім'я та цілеспрямовано використовувати соціальні жести прощання і привітання. Основною складовою ритуалу привітання чи прощання на перших заняттях було використання невербальних «ключів», що повторювалися від заняття до заняття, у зв'язку з чим ставали достатньо передбачуваними для дитини з РСА, а отже, певним чином спрощували та сприяли її переключенню та адаптації до того, що мало відбуватися на занятті. Серед таких ключів були: 1) *рухові жести-«ключі»*, наприклад, загальноприйняті жести «привіт!» (помах із боку в бік піднятою вгору рукою) та «бувай!» (помах кисті руки); 2) *візуальні ключі*, що з метою активізації зорового контакту виступали у формі ігрового об'єкта і слугували об'єднуючим елементом для усіх присутніх, наприклад, круг, за який усі беруться, щоб привітатися, м'яч, який треба покотити кожному; 3) *проксемічні ключі*, якими позначалося певне місце у просторі, де присутні зустрічалися і звідки розвивалася

їхня комунікація, наприклад: килимок посередині кімнати, де усі повинні були сісти; миска з піском чи крупами, навколо якої розміщувалися усі присутні і куди всі занурювали руки, вітаючись; 4) *вербальні ключі*, що використовувалися дорослим у формі коротких простих слів чи звуків під час привітання, наприклад, називання імен, слова «Привіт!», «Я тут!» тощо. Ритуали початку і завершення обов'язково містили тактильні та акустичні сигнали (наприклад, звук музичного інструмента, включання магнітофона на початку і виключання в кінці). Ці сигнали супроводжували жестові, візуальні, проксемічні та вербальні ключі, підсилюючи їх. На початку тривалість ритуалів була доволі короткою й обмежувалася використанням одного-двох ключів, поступово розширюючись іншими. Із часом ритуал набував форми простої музично-ритмічно-рухової гри, елементами якої були імітація рухів, мелодії, називання імен, використання жестів «привіт» чи «бувай», як, наприклад, такі ігри: «Гей-гей! Привіт тобі!», «Добрий день нам!», «Тут-там», «Це – ти. Це – я», «Танець до-по-ба-чен-ня».

Танцювально-рухова розминка була спрямована на активізацію рухової сфери дитини, розвиток моторної координації, розширення рухового репертуару. Активно використовувалися вправи на формування та зміцнення тілесного образу за допомогою ідентифікації частин тіла, латеральності тілесних фігур, здійснення руху на різних рухових рівнях (нижньому, середньому, верхньому), у різних напрямках (вперед, назад, праворуч-ліворуч) та у різному темпі. Завдання цієї частини заняття у першу чергу були спрямовані на задоволення сенсорно-рухових потреб дитини з РСА, щоб підготувати її до подальшої комунікації з іншими. Використовувалися такі прийоми, як: різної якості *дотик* до частин тіла для посилення пропріоцептивної та мультисенсорної чутливості – поплескування долонями різних частин тіла дитини, стискання суглобів рук, ніг, спини, тазу, шиї, стискання м'язів кінцівок, тулуба, легенький дотик до різних частин обличчя дитини; називання частин тіла; використання різних видів руху – біг, хода, стрибки, повзання, рачкування, ходіння навшпиньки, перекочування, похитування, кружляння, обертання; використання різних поверхонь для контакту із тілом, музичного супроводу рухової активності дитини з РСА. Наприклад, із метою формування

відчуття границь тіла й ідентифікації частин тіла в дитини з РСА організовувалися ігри з туалетним папером (дитину обмотували, наче лялечку метелика, і вона повинна була вивільнитися), ігри з прищіпками (чіпляли на одяг дитини прищіпки, які вона повинна була сама зняти), використовувалися липучки, що клеїлися на частини обличчя і кінчики пальців дитини, ігри з різнокольоровими тканинами, ігровими тунелями тощо.

У змісті *основної частини* психокорекційного заняття домінуючим завданням була побудова якісної невербально-рухової взаємодії між дорослим та дитиною з РСА в межах значущої сенсорно-ігрової діяльності. Обов'язковими елементами основної частини стали ігри з музичними інструментами, рухливі ігри з простими правилами, ігри на імітацію, ігри на почерговість дій, музично-ритмічні ігри, ігри для релаксації, ігри для крупної моторики. Стимуляція комунікативної активності дитини з РСА здійснювалася засобами зворотної вокалізації, рухового віддзеркалення, рухового налаштування, використання гіперболізованих мімічних виразів обличчя дорослого, чергування швидкої та повільної музики. У роботі над формуванням репрезентативних невербальних засобів важливою була наявність у дитини з РСА стійкої здатності багаторазово використовувати погляд для встановлення та підтримки комунікативних зв'язків. Із метою активізації використання повторних поглядів протягом спілкування застосовувалися прийоми витримування паузи, переривання гри дитини, віддалення від неї мотивуючого ігрового об'єкта. Організовувалися прості причинно-наслідкові ігри, де дитина з РСА отримувала мотивуючу відповідь-реакцію дорослого кожного разу після того, як звертала на нього погляд. Важливим було те, щоб візуальне встановлення комунікативних зв'язків дитиною з РСА жодного разу не залишалося без відповіді з боку співрозмовника. Наприклад, якщо дитина встановлювала зоровий контакт, дорослий реагував відразу або коротким невербальним сигналом (привітальним жестом, звуком, зміною виразу обличчя), або включенням її у сенсорно-стимулюючу гру (рух, гойдання, лоскотання). Послідовність відгуку дорослого на звертання дитини з РСА передбачало поступовий перехід від його більш широкої поведінкової заохочувальної відповіді (сенсорна гра) до більш символічної реакції у

вигляді невербального сигналу (наприклад, жест на позначення згоди, міміка на позначення захоплення, радості тощо) чи слова.

Комунікативне оволодіння дитиною з РСА невербальними засобами спілкування досягалося через утворення певних послідовностей взаємодії, які тренувалися шляхом формування вміння простежувати рухові послідовності, дотримуватися їх у межах ігрових мотивуючих ситуацій. В якості мотивуючої комунікативної ситуації для формування невербальних засобів спілкування в дітей із РСА було обрано *ситуації вираження прохання, потреби, запиту*. Важливо було організувати простір так, щоб стимулювати в дитини з РСА необхідність звертатися із проханням до дорослого і моделювати способи цілеспрямованого використання невербальних засобів у спонтанних природних ситуаціях. Такими ситуаціями у просторі могли бути закриті двері, які дитина хоче, щоб дорослий відкрив, розташування високо на шафі улюбленої іграшки, закручена баночка з фарбою, яку дитина сама не може відкрутити, виключене світло у кімнаті, яке дитина хоче включити. Особливо актуальними ці ситуації були для формування цілеспрямованих жестів: вказівного; для вираження прохання; на позначення привітання / прощання, «так» / «ні».

Робота з формування цілеспрямованих *жестів* у дітей із РСА включала такі прийоми: 1) використання афективно-значимого об'єкта; 2) використання короткої вербальної інструкції чи запитання шляхом багаторазового повторення («Покажи!», «Де?»); 3) перед звертанням до дитини використовувати невербальний сигнал «Стоп!», щоб привернути її увагу і встановити зоровий контакт; 4) використання вербальних і невербальних ключів-підказок; 5) моделювати проблемні комунікативні ситуації, які спонукали б дитину з РСА ініціювати контакт.

На прикладі опрацювання *вказівного жесту* розглянемо докладніше зміст роботи з формування цілеспрямованих жестів. Афективно-значимий об'єкт використовувався, щоб привертати увагу дитини з РСА і спонукати вказувати на нього пальцем. Також моделювалися проблемні комунікативні ситуації вибору із двох об'єктів, один з яких був більш привабливий для дитини, а другий – менш, і просили вказати, який вона вибирає. У відповідь на використання дитиною з РСА

вказівного жесту дорослий реагував мотивуючою невербальною фізичною дією (включав світло, музику, клікав комп'ютерною мишкою на картинці, яку показала дитина) у супроводі невербальних засобів: гіперболізованої міміки, інтонації, кивків головою. У ситуаціях, де дитині з РСА треба було вжити вказівний жест, дорослий допомагав їй вербальними та невербальними ключами-підказками пригадати і зорієнтуватися, який саме треба вжити жест. Ці підказки мали характер опорних словесних чи жестових сигналів у стверджувальній («я буду», «ось», «тут», «дивись на ... назва об'єкта») та запитальній формах («що ти бачиш?», «де?»). Стверджувальні підказки носили констатувальний характер й ілюстрували модель відповіді дитини з точки зору комунікативної ролі реципієнта. Запитальні підказки вимагали від дитини самостійного пошуку адекватної моделі відповіді.

Для того, щоб допомогти дитині з РСА оволодіти адекватною моделлю відповіді з використанням вказівного жесту, дорослий застосовував різні рівні допомоги: 1) *фізично допомагав* сформувати й утримувати вказівний жест, показуючи на об'єкт рукою дитини; 2) при *синхронному показі* дорослий вказував на об'єкт, а дитина одночасно імітувала за ним вказівний жест; 3) *візуальна опора* – дорослий демонстрував вказівний палець без спрямування його на об'єкт, у той час як дитина з РСА використовувала вказівний жест; 4) дитина з РСА показувала об'єкт вказівним жестом із допомогою *вербальної підказки* дорослого.

Для стимулювання комунікативної спрямованості використання невербальних засобів спілкування дитиною з РСА особливо актуальною і важливою була здатність *комбінувати їх із поглядом*. Формування такої здатності відбувалося за алгоритмом: дорослий ініціює звертання – чекає встановлення зорового контакту з аутичною дитиною – утримуючи зоровий контакт, моделює використання жесту або іншого невербального засобу, який хоче навчити дитину комбінувати з поглядом – заохочує дитину з РСА повторити – якщо вона повторила, реагує мотивуючим способом (дає іграшку, обіймає, хвалить тощо). Алгоритм включався у різні комунікативні ситуації. Наприклад, у грі, де дитину гойдали у ковдрі, дорослий призупиняв гру, очікував на зорову активність з боку дитини, моделював жест «ще» і продовжував гойдання знову. Якщо спочатку заохочувалася найпростіша

невербальна реакція дитини з РСА у вигляді візуальної орієнтації на комунікативного партнера, то пізніше – розширена невербальна реакція у вигляді комбінованого використання погляду разом із жестом «ще».

Під час формування здатності комбінувати жести і погляд важливою була стимуляція зорової і тілесної включеності дитини з РСА, що відбувалася за допомогою *зміни темпу рухів* (наприклад, під час рухової активності – бігу – дорослий робив паузу, ловив погляд дитини, використовував жест «ще», після чого продовжував рух), *зміни інтонації, гучності голосу, посилення мімічної виразності*. З цією ж метою використовувалися вербальні ключі у вигляді запитання чи слова-констатації. Для активізації використання цілеспрямованих невербальних засобів у процесі заняття моделювалися проблемні комунікативні ситуації (шляхом використання пауз, створення фізичного бар'єру, переривання гри / руху), в яких дитина з РСА отримувала бажану відповідь після того, як використовувала потрібний невербальний сигнал. У контексті цих ситуацій використовувався загальний алгоритм формування цілеспрямованих невербальних засобів:

- дочекатися зорового контакту;
- дорослий вживає ключ-слово, супроводжуючи його невербальною моделлю-відповіддю у формі жесту, а дитина спостерігає;
- дорослий вживає ключ-слово, моделює цей самий жест рукою дитини;
- дорослий вживає ключ-слово, показує сам, а дитина повторює за ним;
- дорослий вживає ключ-слово, а дитина сама відповідає жестом.

При роботі з *мімікою* особливо важливою була наявність у дитини з РСА достатньо стійкого фокусу на обличчі дорослого, тому нами використовувалися всі вправи на посилення й активізацію візуальної взаємодії, привернення зорової уваги й розглядання обличчя дорослого. Актуальними були ігри з дзеркалом, з ліхтариком, розмальовування облич, використання дорослим перебільшеної міміки. Відпрацювання здатності імітувати вирази обличчя дитиною з РСА починалося із наслідування простих рухів: відкрити – закрити рот, відкрити – закрити очі. Спочатку дорослий повторював міміку за дитиною, наприклад, коли та сміялася,

плакала. Потім додавалася робота із фотографіями основних виразів обличчя дитини з РСА (радіє, плаче, гнівається), які наслідувалися.

Зміст роботи із формування здатності дитини з РСА цілеспрямовано використовувати для спілкування *зміну інтонації та гучності голосу* полягав у наступному: 1) диференціація поняття тихо ~ голосно; 2) імітація інтонаційної виразності та гучності голосу за дорослим; 3) самостійна регуляція гучності та інтонацій голосу під час спілкування.

Диференціація понять «тихо ~ голосно» починалася із вироблення здатності дітей із РСА розрізняти гучність музичних інструментів, мелодії, голосу із використанням візуальних карток-ключів: пошепки – нормально – голосно. Діти спочатку вчилися імітувати гучність гри на музичному інструменті за дорослим, наприклад, як у гри типу «Бубон спить, бубон танцює». Наступним кроком стало вміння розпізнавати ці поняття у вигляді тілесно-поведінкової реакції, де дорослий і дитина з РСА синхронно виконували дію згідно з умовою, наприклад: «якщо я граю у бубон тихо, ми йдемо повільно, якщо я граю голосно – ми біжимо». Такі моделі розпізнавання спочатку закріплювалися на рівні тіла, коли дитина з РСА виконувала певний рух відповідно до тихого чи голосного звучання. Потім диференціація відбувалася на рівні невербальної знакової репрезентативної відповіді у формі жестів згоди ~ заперечення (так ~ ні). Пізніше до вправ на слухову диференціацію гучності почутого (мовленнєвого або немовленнєвого) звука приєднувалися вправи на регуляцію гучності музичних інструментів дитиною самостійно. І лише після цього додавалися вправи, де завданням дитини з РСА було регулювати гучність власного голосу: «поки музика грає, ти співаєш голосно, а коли музика затихне, ти кажеш цссс!». При реалізації такої послідовності актуальним залишалось використання карток-ключів із метою візуалізації акустичної інформації. Спочатку дорослий супроводжував ними усі реальні зміни гучності, а потім, дитина з РСА самостійно використовувала їх при відповіді на питання типу: «Послухай, як ведмедик співає, – голосно чи тихо?».

Ігри на комунікативне використання інтонації поєднувалися із іграми на дистанцію, тацювально-руховими іграми з образами (тварини, птахи, машини).

Використовувалися прийоми: 1) зворотної вокалізації, коли дорослий на будь-які звуки дитини відгукувався схожими звуками; 2) інтонаційного віддзеркалення, коли дорослий імітував інтонації дитини, щоб допомогти їй почути саму себе; 3) прослуховування дитиною з РСА аудіозапису свого голосу.

Друга серія третього етапу методики формувального експерименту була присвячена розширенню комунікативної сфери шляхом введення дитини з РСА у групу комунікативної взаємодії, учасниками якої були також і близькі їм дорослі. Було проведено 25 групових занять, тривалість яких на початку становила 25 хвилин і поступово зростає до 45 хвилин. Основні завдання полягали у наступному:

- 1) формувати позитивний досвід міжособистісної взаємодії у групі, виробляти позитивну мотивацію дитини з РСА до спілкування з іншими;
- 2) сприяти розвитку в дитини з РСА невербальних навичок соціальної взаємодії у межах групи;
- 3) формувати у дитини з РСА вміння використовувати адекватні невербальні засоби для спілкування в групі;
- 4) збільшувати комунікативну спрямованість поведінки дитини з РСА.

Група комунікативної взаємодії одночасно мала на меті закріпити в дітей із РСА отриманий на індивідуальних заняттях досвід спілкування та набути нову якість його застосування у процесі контакту з іншими членами групи. Всі завдання, що попередньо опрацьовувалися в індивідуальній формі, були актуальними в контексті групової комунікації і реалізовувалися тими ж засобами. Психокорекційна програма групи комунікативної взаємодії передбачала два етапи, на першому з яких акцент робився на невербально-руховому діалозі в діаді «мама-дитина», а на другому етапі комунікативна спрямованість невербальних засобів спілкування розвивалася у контексті побудови невербально-рухового діалогу з іншими.

Зміст групової моделі психокорекційного впливу включав три взаємопов'язані блоки: 1) *соціально-емоційний*, що мав на меті розширення досвіду використання дитиною з РСА невербальної експресії з комунікативною метою; 2) *тілесний*, що був спрямований на розвиток рухової сфери дитини з РСА; 3) *когнітивний*, який стосувався активізації психічних процесів (увага, мислення) дитини з РСА.

Методи впливу підбиралися відповідно до кожного з цих блоків, оскільки, як наголошує С. Тортора [239], успішне формування комунікативної діяльності в дитини з РСА повинно відбуватися з урахуванням рівня її соціально-емоційної, тілесної та когнітивної активності. *Соціально-емоційний* блок передбачав розв'язання конкретних завдань, спрямованих на отримання позитивного досвіду контакту в групі, активізацію соціальної уваги, збільшення комунікативної спрямованості поведінки дитини з РСА в групі, заохочення до належної поведінки у стосунках з іншими, розширення використання невербальних комунікативних засобів під час взаємодії, стимуляцію наслідувальної активності. *Тілесний* блок групової психокорекційної моделі втілювався в активізації зв'язку між рухом та моторним розвитком дитини з РСА, між відчуттям нею свого тіла і її сенсорним досвідом, в окресленні тілесного образу, інтеграції відчуття частин тіла, усвідомленні свого тіла у просторі, у розвитку вміння балансувати і структуровано рухатися. *Когнітивний* блок стосувався активізації мисленнєвої діяльності, сприймання оточуючого світу дитиною з РСА, розвитку уваги та зосередженості, вміння слідувати за вербальними вказівками, дотримуватися правил гри.

Для структурування групового заняття використовувалися такі прийоми: емоційні вербальні коментарі, називання дії, руху («Я бачу, Михайлик біг і впав»), називання частини тіла, яка найактивніше бере участь у руховій грі («Голова – буц!»), називання імен дітей («Ось є Оля», «Ось є Влад»), музично-ритмічний супровід. Відбувалася робота над простими формами поведінкової регуляції дітей із РСА у груповій взаємодії: слідувати за ведучим, чекати своєї черги, спостерігати за Іншим, кликати Іншого на ім'я, передавати щось по колу, імітувати рухи Іншого.

Наведемо докладніше зміст групової роботи, що реалізовувалася у формі побудови цілеспрямованої невербально-рухової групової взаємодії дітей із РСА та дорослих. Кожне заняття починалося із *ритуалу привітання*, який організовувався за тими ж правилами, що й на індивідуальному занятті, проте відбувався у децю ширшій формі музично-ритмічної ігрової активності. Обов'язковими елементами ритуалу було ритмічне оформлення, музичний супровід, проспівування імен, використання соціальних жестів, дотику, передавання по колу об'єднуючого

об'єкта. Використовувалися такі ігри, як: «Я заграю на дзвіночку», де кожний присутній по черзі дзвонив у дзвоник в той час, як інші плескали йому і співали його ім'я; «Цє – Оля» – по центру кімнати на подушечку сідав учасник гри, всі підходили, гладили і називали його ім'я; гра-пісенька «Хоровод ми водимо» – у центр кола ставав той, чиє ім'я називали, а всі водили навколо нього хоровод, тримаючись за руки, співаючи слова пісні, в кінці якої зупинялися, плескали в долоні і то голосно, то тихо скандували його ім'я; «Я – ти» – дорослі віталися доторком з дітьми, малюючи фарбою на своїй долоні крапочку, а потім цією рукою торкалися рук дітей, залишаючи слід. Ритуал привітання активізував відчуття присутності кожного члена групи, налаштовував на спільну взаємодію.

Наступною складовою моделі групового психокорекційного заняття була *танцювально-рухова розминка*, що передбачала дві частини тілесно-рухової активності: спонтанну та організовану. Спонтанна частина розминки відбувалася у формі вільного руху під музику дорослих та дітей із РСА у просторі кімнати, обстеження ігрового середовища навколо себе спільно з іншими. Організована частина тілесно-рухової взаємодії передбачала активізацію тілесних відчуттів засобами руху і дотику. Вона включала ігри на здійснення рухів окремо нижньою (рухи ногами, тупотіння, помаху ніг, стрибки на місці, лягти на спину, ноги підняти вгору, помахати ними) та верхньою половиною тіла (плескати в долоні, помаху, оберти руками); усім тілом (перескакувати з ніг на руки і навпаки, похитування, біг у різних напрямках, наприклад, від центру до периферії, вперед-назад, по колу, на місці; катуляння, обертання, кружляння). Для танцювально-рухової розминки використовувалася робота з образами: «фрухаємося, як маленькі мишки», «пливемо, як дельфіни», «стрибаємо, як м'ячі», «повземо, як велетенський удав». Кожен об'єкт, який учасники імітували, для візуалізації додатково демонструвався дітям у вигляді іграшки чи картинки. Засобами структурування під час розминки були дотик, ритм, музика, голос ведучого.

Основна частина групового заняття включала компоненти, що мали на меті посилити комунікативну спрямованість використання невербальних засобів спілкування під час невербально-рухового діалогу. Акцент ставився на тій

характеристичі руху дитини (ритм, темп, ярус руху), яка могла організувати цей рух і перетворити його у комунікативно спрямований. У музично-ритмічних і тілесно-рухових іграх цілеспрямовано опрацьовувалися дистанція, зоровий контакт, міміка, голос, жести, тілесна комунікація, що стосувалося соціально-емоційного блоку психокорекційної програми. Поряд із цим у цих вправах вирішувалися завдання когнітивного та тілесного блоків.

Формування комунікативної спрямованості використання *дистанції* дітьми з РСА починалося із побудови короточасних комунікативних зв'язків всередині діади «мама-дитина» шляхом чергування наближення і віддалення. При скороченні дистанції активна роль належала дорослому, він наближався до дитини на певний сигнал і «маркував» своє наближення дотиком, узгодженням пози, зоровим контактом, звуком. Наприклад, у грі «Ідемо-ідемо-стоп» всі швидко рухалися під музику, на сигнал СТОП падали на підлогу, мами підбігали до своїх дітей і міцно їх обіймали, а на сигнал «Ідемо» біг знову відновлювався.

Наступним кроком в опрацюванні комунікативного використання дистанції стало збільшення здатності регулювання власної рухової активності. Наприклад, у грі «Хвостики» спочатку дорослий тримався за шнурок, що прив'язаний до поясу дитини і рухався за нею по кімнаті, а потім навпаки. Або у грі «Міст» і дитина, і дорослий починали наближатися один до одного на звуковий сигнал (удар бубна) і при зустрічі обмінювалися дзвіночками.

У ході групової роботи використовувалися різноманітні мультисенсорні засоби для маркування віддалення і наближення: 1) *візуалізація дистанції* між партнерами по спілкуванню шляхом використання ігрових об'єктів (викладати на підлозі дорогу із подушечок чи шарфів, будувати місток, утримувати шнурок за різні кінці); 2) *акустичне позначення* зміни комунікативної відстані за допомогою голосових сигналів, музичного супроводу (наприклад, чим далі партнери віддалялися один від одного, тим голосніше лунала музика, чим ближче наближалися, тим більше зменшувалася гучність); 3) *тілесне позначення* дистанції через зміну ярусу рухів (наприклад, якщо дорослий наближався до дитини, він низько присідав до рівня її очей, якщо віддалявся, то підводився у повен зріст),

зміну темпу наближення чи віддалення тощо. Важливим було поєднувати зміну дистанції із зоровим контактом, жестами (наприклад, жест «іди до мене»), позою (наприклад, коли дитина наближається, матір виражає готовність обійняти відкритою позою), гуканням по імені, інтонацією.

Зміст роботи над комунікативною дистанцією був тісно пов'язаний із активізацією використання простору. Із цією метою побудова невербально-рухової взаємодії відбувалася у вільній від меблів просторій кімнаті за допомогою наступних засобів: поділ кімнати на кілька частин, поділ по середині; маркування поділу об'єктами на різній висоті (лінія на підлозі; мотузка на рівні зросту дитини; тканина, що натягнута вгорі, як «стеля»); перегородження простору кімнати фізичними перешкодами (стіною із подушок чи кубиків, прозорою тканиною, сіткою, на яку можна вилазити, обплітання нитками чи туалетним папером тощо).

У контексті тілесної взаємодії відбувалося формування комунікативної спрямованості використання дітьми з РСА жестів, міміки, погляду та інтонації. Увага приділялася також розвитку навичок діяти за сигналом, стримувати руховий імпульс, зосереджуватися і розслаблятися, фокусувати слухову увагу.

Важливою складовою формування міміки та жестів у дітей із РСА стало опрацювання якісної візуальної взаємодії, що виступала організуючою основою для розвитку прямого контакту. Акцентувалися невербальні характеристики: *напрямок погляду, тривалість фіксації на обличчі, здатність спостерігати за жестами, виразом обличчя співрозмовника, частота і взаємообмін поглядами, здатність до імітації дій, жестів, міміки та їх послідовностей, комбінація погляду з іншими невербальними засобами.* Активізація зорового контакту супроводжувалася невербальними підкріпленнями у формі дотику, інтонації, пози тіла «лице до лица». Наприклад, матері розташовувалися навпроти дітей і торкалися частин їх обличчя: «ніс до носа», «щока до щоки», «брова до брови», супроводжуючи дотик звуками із смішними інтонаціями. Потім мінялися місцями і діти досліджували обличчя мам. Пропонувалося дивитися одне на одного через різні об'єкти: напівпрозору хустинку, паперову трубочку, бінокль, дірочки у тканині. Використовувалися

образні теми «Морська подорож у кораблику», «Подорож на поїзді», «Країна ліліпутів», «Риби», «Лісові звірята», «Пташки будують гніздечко», «М'ячі».

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що основний акцент при проведенні занять у процесі формувального експерименту був зроблений на розвиток невербального компонента комунікативної діяльності у дітей із РСА молодшого дошкільного віку експериментальної групи, для чого був розроблений і застосований на практиці методичний комплекс. Під час проведення експерименту відзначався зростаючий інтерес дітей до занять, підвищення успішності й комунікативної спрямованості поведінки, розширення здатності використовувати невербальні засоби комунікативної діяльності.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Метою проведення контрольного експерименту було перевірити ефективність завдань методики формування невербальних засобів спілкування. Основним завданням було з'ясувати вплив методики на здатність дошкільників із РСА якісно й ефективно використовувати невербальні засоби. Усього до контрольного експерименту було залучено 40 дітей із РСА 3-4 років, із них 20 дітей експериментальної групи (ЕГ) та 20 дітей контрольної групи (КГ), які не проходили спеціального втручання за даною методикою. Результати психокорекційного впливу було простежено шляхом порівняння експериментальних даних цих двох груп. Зміст контрольного експерименту передбачав проведення експериментальних методик, що повторювали етапи констатувального дослідження:

1) перший етап був спрямований на вивчення особливостей використання невербальних комунікативних засобів дітьми з РСА у звичних умовах для організації спілкування (адаптована методика «Спостереження комунікативно-рухового невербального стилю дитини з РСА» за С. Тортора) та на вивчення стану невербальних комунікативних навичок (адаптований варіант методики «Оцінка невербальних соціально-комунікативних навичок у дітей із РСА» К. Квілі);

2) другий етап був спрямований на вивчення невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РСА у незнайомих умовах спілкування при

взаємодії із незнайомою людиною (адаптована методика «Первинне спостереження невербальної поведінки при порушеннях аутичного спектра» за І. І. Мамайчук).

Проведення дослідження та аналіз результатів були аналогічними констатувальному етапу (див. розділ 2). Перший етап контрольного експерименту стосувався вивчення особливостей використання невербальних засобів у звичних умовах спілкування при ініціюванні, підтримці і завершенні контакту. Оцінка використання невербальних засобів дітьми з РСА експериментальної групи при ініціюванні контакту показала зростання частоти нормованих невербальних засобів у встановленні комунікативних зв'язків: 85% дітей ЕГ ініціювали взаємодію, наближаючись до дорослого; 70% використовували дотик, зоровий контакт; 60% змінювали позу тіла в його бік; 55% розпочинали взаємодію за допомогою виразних тілесних рухів; 52,5% використовували усмішку; 35% – жести; 25% – змінюючи гучність, інтонацію голосу. Збільшення різноманітності невербальних засобів для ініціювання контакту у дітей ЕГ свідчить про зростання їх активності у пошуку адекватних способів для встановлення комунікативних зв'язків, а отже, і про зростання комунікативної спрямованості їх поведінки.

Серед дітей КГ динаміка спостерігалася переважно у використанні зміни дистанції (87,5%); зорового контакту (52,5%); зміни пози (40%); дотику (35%). Найскладніше для таких дітей було розпочинати взаємодію, використовуючи усмішку (27,5%); звуки та виразні рухи тіла (22,5%), жести (15%), змінюючи гучність та інтонацію звуків (12,5%). Зростання різноманітності невербальних засобів для ініціювання контакту було незначним. Порівняння всіх показників використання невербальних засобів для ініціювання контакту ілюструє *рис. 3.1.*:

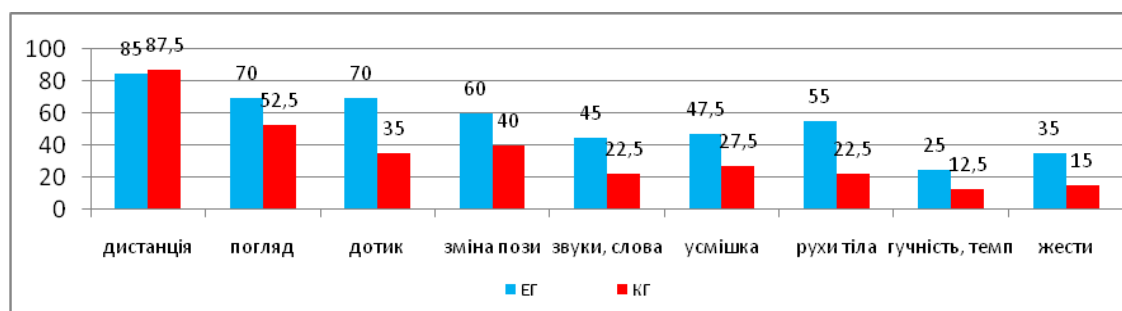


Рис. 3.1. Невербальні засоби для ініціювання контакту дітьми ЕГ та КГ

Як бачимо, при ініціюванні контакту відмічалось зростання цілеспрямованого використання виразних рухів тіла, жестів, міміки, звуків, слів, інтонацій і гучності голосу дітьми ЕГ, на відміну від дітей КГ. У тих показниках, де динаміка результатів експериментальної та контрольної груп була подібною, різниця полягала у підвищенні стійкості встановлення дітьми ЕГ комунікативних зв'язків за допомогою дистанції, зміни пози, погляду, дотику.

Для того, щоб *підтримувати* контакт, особливо важливим є вміння адекватно та своєчасно відгукуватися на звертання співрозмовника та залишатися уважними до процесу взаємодії, зберігаючи комунікативну спрямованість невербальної поведінки. Ми аналізували ті невербальні засоби, якими діти з РСА повідомляли про свою зацікавленість у взаємодії і використовували для підтримки контакту. Було виявлено, що діти ЕГ (60%) найчастіше підтримували контакт утриманням пози тіла та дистанції; відгукувалися поглядом – 55%; усмішкою і жестами – 40%; виразними тілесними рухами – 35%; дотиком і звуками – 30%; зміною гучності, темпу, інтонацій голосу – 25%. Серед дітей КГ відмічалися відносно нижчі зрушення у використанні невербальних засобів для підтримки контакту. Зокрема, утримувати оптимальну відстань і позу тіла могли – 35%; підтримували контакт поглядом – 32,5%; усмішкою – 25%; виразними тілесними рухами – 20%; жестами – 17,5%; звуками/ словами – 15%; зміною гучності, інтонацій та дотиком – 12,5%. Порівняння результатів цих груп ілюструє *рис. 3.2.*:

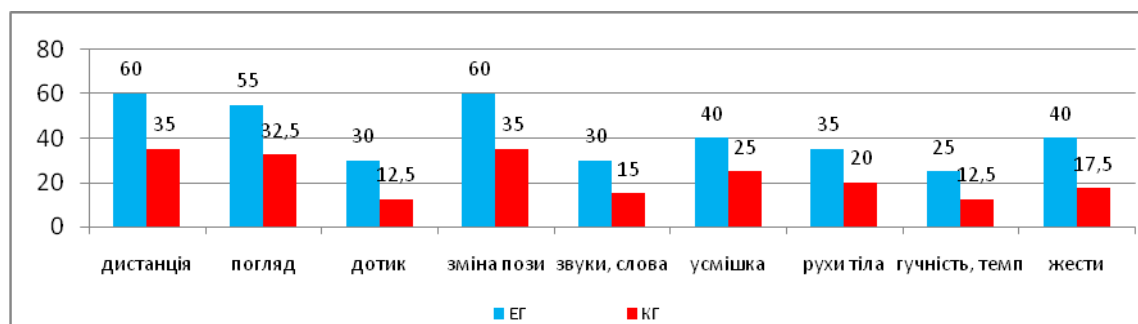


Рис. 3.2. Невербальні засоби для підтримки контакту дітьми ЕГ та КГ

Представлені дані демонструють зростання комунікативної активності у підтримці контактів дітьми ЕГ порівняно із значно меншою динамікою дітей КГ.

Серед більшості дітей КГ спостерігалися виразніші труднощі цілеспрямованого використання жестів, виразних рухів тіла, інтонацій голосу, звуків та дотику. Проте, в обох групах залишалася досить значною вибірковість і фрагментарність цілеспрямованого використання невербальних засобів залежно від умов спілкування. Це свідчить про недостатність орієнтувальної та адаптувальної функцій невербальної поведінки, а отже, вказує на необхідність подальшої роботи над закріпленням вміння адаптивно використовувати невербальні засоби для підтримки контакту дітьми ЕГ.

Досліджуючи механізм *завершення* контакту, було виявлено, що у дітей ЕГ, поряд із певним зниженням показників використання ненормованих невербальних засобів, все ще домінували непрямі невербальні сигнали: збільшення дистанції (85%); зміни пози в протилежний бік від співрозмовника (100%); дотик (тягли дорослого до виходу) (70%); крик, плач (65%). Втім, зросла частота використання адекватних способів повідомлення про завершення контакту – погляду (20%), слів чи окремих звуків (15%), соціальних жестів (15%). Серед дітей КГ переважання ненормованих невербальних засобів залишилося більш стійким: серед них домінувало різке збільшення дистанції та зміна пози (100%), крики, плач (77,5%), дотик (87,5%). Зростання здатності до використання адекватних невербальних засобів при завершенні спілкування було значно меншим: погляд – 10%, звуки чи слова, соціальні жести – 7,5%.

Порівняння показників використання невербальних засобів для завершення контакту проілюстровано на *рис. 3.3.*:

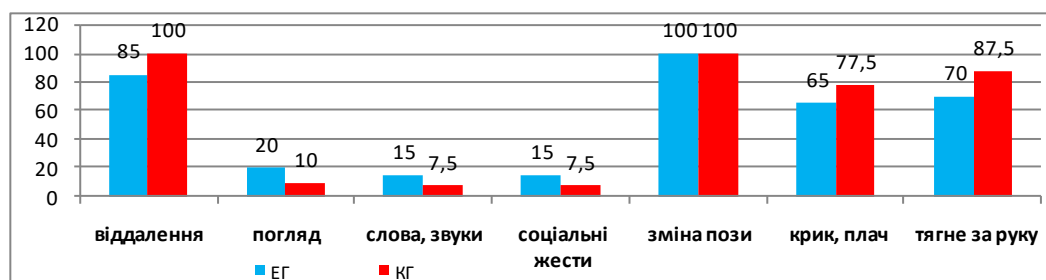


Рис. 3.3. Невербальні засоби для завершення контакту дітьми ЕГ та КГ

Домінування ненормованих невербальних засобів, якими діти контрольної та експериментальної груп найчастіше намагалися повідомляти про завершення

контакту, є ознакою того, що механізм завершення спілкування виявився найважчим для дітей із РСА у зв'язку із слабкістю поведінкової саморегуляції та вираженою схильністю до сенсорного перенасичення ситуацією контакту. Втім, у дітей ЕГ відмічалось розширення адаптивних способів завершувати контакт із використанням соціальних жестів або звуків на позначення прощання у поєднанні із поглядом та утриманням відповідної пози тіла перед тим, як збільшити дистанцію.

Таким чином, представлені дані свідчать, що формувальна методика сприяла позитивній динаміці у використанні невербальних засобів дітьми ЕГ при ініціюванні, підтримці та завершенні контакту. Особливо діти ЕГ демонстрували покращення якості оволодіння механізмами підтримки прямої взаємодії за допомогою проксемічних, візуальних, тактильних, кінесичних сигналів.

Докладне з'ясування особливостей використання невербальних засобів комунікативної діяльності при організації спілкування у дошкільників із РСА стало одним із наступних завдань контрольного експерименту. Це дозволило виявити динаміку здатності встановлювати *візуальні комунікативні зв'язки* дітьми ЕГ (56,7% дітей ЕГ на противагу 26% дітей КГ), про що свідчить зростання частоти використання ними погляду під час привітання, при звертанні до співрозмовника і при відгуку на його звертання.

Важливою ознакою покращення комунікативної спрямованості погляду стало вміння *комбінувати погляд* із іншими невербальними засобами, що проявляли 60% дітей ЕГ і лише 26% дітей КГ. Найчастіше діти ЕГ комбінували погляд із усмішкою (80%), зміною пози тіла (75%), вокалізаціями (75%), зміною дистанції (65%). У той час як діти КГ демонстрували динаміку здатності комбінувати погляд переважно із зміною дистанції (42,5%) та зміною пози тіла (45%).

Аналіз здатності дітей ЕГ *регулювати візуальні комунікативні зв'язки* відбувався за показниками *узгодження напрямку погляду, здатності до візуального простеження, використання повторюваних поглядів*. Для ефективною регуляції візуальних комунікативних зв'язків дитина повинна вміти узгоджувати свій погляд із поглядом дорослого, скеровуючи його у напрямку, який вказує співрозмовник. За цим показником 35% дітей ЕГ могли спрямовувати погляд у напрямку вказівного

жесту дорослого, у той час, як серед дітей КГ – 12,5%. Вміння простежувати за пересуванням у просторі, діями, виразом обличчя співрозмовника виявили 51,7% дітей ЕГ і лише 27% дітей КГ. Динаміка здатності використовувати повторювані погляди під час спілкування проявлялася у 15% дітей ЕГ і 7,5% дітей КГ. Важливим є те, що діти ЕГ могли використовувати повторні погляди для здійснення візуальної пошукової поведінки, щоб перевірити, чи співрозмовник дивиться на них, чи дорослий є поряд. Проте, вони не прагнули показувати щось, перевіряючи поглядом, чи співрозмовник побачив те, що вони показують. Для порівняння: серед дітей КГ кількість тих, хто встановлював повторні візуальні зв'язки у ході спілкування, була доволі незначна, що свідчить про низький рівень оволодіння здатністю обмінюватися поглядами і низьку частоту використання погляду.

Спираючись на представлені дані, можна зробити висновок, що систематичне та комплексне використання психокорекційних завдань методики формульовального експерименту дозволило дітям ЕГ покращити здатність встановлювати і регулювати візуальні комунікативні зв'язки, а також вплинуло на якість комунікативної спрямованості використання погляду під час спілкування.

Вивчення динаміки використання *виразних тілесних рухів* стосувалося оцінки комунікативної спрямованості поз тіла та тілесної експресії дітей ЕГ за показниками *репрезентативності* та *узгодження пози із співрозмовником*.

За показником *узгодження пози із співрозмовником* 72,5% дітей ЕГ проявили позитивні зміни у розширенні здатності підтримувати контакт у такий спосіб. Ініціюючи звертання, діти ЕГ поверталися до співрозмовника обличчям, утримували позу тіла, виражаючи зацікавлення у відповідь на звертання дорослого до них. У той час, серед дітей КГ покращення здатності узгоджувати позу тіла із співрозмовником демонстрували лише 32,5% дітей. Варто відмітити, що тілесна експресія дітей ЕГ була одним із основних невербальних засобів, якими вони проявляли свою комунікативну активність під час взаємодії. Оцінка цілеспрямованого використання тіла для спілкування дітьми ЕГ за показником *репрезентативності* виявила позитивну динаміку. Так, вибіркоче вміння рухами тіла передавати певний зміст (наприклад, показувати як летить пташечка)

демонстрували 10% дітей ЕГ, у той час як серед дітей КГ – жоден. Цілеспрямовано використовувати такі виразні тілесні рухи, як знизування плечима, кивки головою, вибірково могли 15% дітей ЕГ, у той час, як серед дошкільників КГ лише 5%. Таким чином, комунікативна спрямованість тілесної експресії дітей ЕГ за показником репрезентативності була лише на початковій стадії формування, що являє собою зону активної уваги для подальшої психокорекційної роботи. Це вказує на те, що здатність підтримувати контакт за рахунок прямого невербального використання поз тіла і тілесних виразних рухів, узгодження своєї пози із співрозмовником відмічалася позитивними змінами.

Аналіз *мімічної виразності* показав зростання комунікативного використання усмішки: 55% дітей ЕГ адресували усмішку дорослому, у той час, як серед дітей КГ лише 37,5%. У 52,5% дошкільників ЕГ спостерігалось розширення здатності використовувати міміку з тим, щоб повідомляти про свої основні емоційні переживання. Вони повертали обличчя до співрозмовника, коли раділи або сердилися, посилюючи свою мімічну виразність. Проте, у багатьох комунікативна спрямованість використання міміки була вибірковою і нестійкою. Серед дітей КГ лише 24% прагнули продемонструвати дорослому свої емоційні переживання за допомогою посилення лицьової експресії.

Особливості *жестової комунікації* дітей ЕГ аналізувалися за показником *дейктичності*, а саме у контексті використання жестів для привернення уваги, вказування, протягування, утримання, та за показником *репрезентативності*, тобто для передачі певного семантичного смислу. 24% дошкільників ЕГ демонстрували часткове покращення здатності використання жестів за показником *дейктичності*: вони вибірково могли вживати жести, в тому числі і вказівний, коли зверталися із проханням або щоб привернути увагу, потребуючи при цьому підказок і допомоги співрозмовника. Серед дошкільників КГ лише 10% демонстрували вибіркочу здатність використовувати жести за їх дейктичною функцією. Таке порівняння свідчить про позитивну динаміку формування комунікативної спрямованості жестів у дітей ЕГ внаслідок застосування експериментальної методики.

Контрольні показники використання жестів дітьми ЕГ за показником *репрезентативності* також засвідчили перспективу зростання спроб передавати жестами певний семантичний смисл. Найбільший відсоток припав на жести привітання-прощання: 65% дітей ЕГ використовували їх за умов наявності підказки з боку дорослого. Деякі (20%) лише у конкретних знайомих ситуаціях могли робити це самостійно, а в інших – теж потребували допомоги. Серед дошкільників КГ соціальні жести використовували вибірково і з нагадуваннями 30% дітей, самостійно в окремих ситуаціях – лише 5% дітей. Загалом, за показником репрезентативності у 15,8% дітей ЕГ відмічалось покращення вибіркової здатності передавати комунікативне повідомлення за допомогою жестів, у той час, як серед дітей КГ – лише у 2,5%. Найбільше труднощів діти з РСА демонстрували при необхідності позначати жестами певну дію, сюжет, поняття. Дошкільники ЕГ здійснювали позначення лише окремих жестів, які встигли вивчити і закріпити: наприклад, жести «ще», «дай», «буду», «сідай», «пити», «їсти». Втім, вміння використовувати їх гнучко й адекватно у різних ситуаціях спілкування вони не демонстрували. Натомість, здатність позначати жестами згоду-заперечення у дітей ЕГ була вищою, в той час, як дошкільники КГ могли вживати жести на позначення «так»-«ні» лише в поодиноких випадках.

Таким чином, дітям ЕГ було доступнішим використання жестів для вираження прохання, вказування, ніж для передачі певного семантичного смислу. Використання цілеспрямованих жестів, порівняно з іншими невербальними засобами, відмічалось найбільшою трудностю для них. Як показали результати контрольного експерименту, формування жестової репрезентації у дітей ЕГ лише почалося, а тому подальша психокорекційна робота повинна бути спрямована на закріплення здатності використовувати жести для позначення понять.

Важливим показником сформованості вміння ініціювати та підтримувати контакт став аналіз особливостей комунікативної спрямованості *інтонацій голосу* дошкільників КГ та ЕГ. Труднощі регуляції голосових характеристик, їх висоти, темпу як у дітей ЕГ, так і в дітей КГ залишалися доволі виразними, що свідчить про обмеженість і певну стереотипність комунікативного використання невербальних

голосових характеристик. Комунікативну спрямованість інтонацій продемонстрували 23,8% дітей ЕГ та 8% дітей КГ.

Використання дітьми ЕГ *простору* під час спілкування зазнало особливих змін, оскільки більшість виявляли достатню включеність і здатність орієнтуватися у знайомому комунікативному просторі (90%). У деяких із них (35%) відмічалася вибірковість і періодичність комунікативної спрямованості поведінки у спільному просторі спілкування. Для порівняння: 55% дошкільників КГ демонстрували низьку орієнтацію у комунікативному просторі, періодично переставали помічати події та людей навколо, проявляли низький фокус уваги. 35% дітей КГ використовували простір спілкування вибірково: то добре орієнтувалися у просторі, то погано. 15% дітей КГ виявляли достатню усвідомленість навколишнього простору і присутніх осіб, могли самостійно ініціювати та регулювати контакт.

Оцінка особливостей співвіднесення свого розташування відносно співрозмовника у просторі стосувалася аналізу здатності узгоджувати оптимальну відстань із тим, щоб розвивати взаємодію, або з тим, щоб уникати її. Серед дошкільників ЕГ більшість (65%) могли адекватно розташовуватися так, щоб бачити і чути дорослого, у той час, як серед дітей КГ таку здатність проявляли лише 27,5%. Значна їх кількість потребувала допомоги в тому, щоб узгодити оптимальне розташування відносно співрозмовника з метою ефективної комунікації.

Таким чином, було простежено позитивну динаміку формування невербальних засобів у дітей ЕГ внаслідок систематичного застосування психокорекційних завдань методики формувального експерименту. Загальне покращення стану психологічних механізмів організації спілкування дітей ЕГ пов'язане зі зростанням рівня оволодіння невербальними комунікативними навичками. Тому, у результаті проведення другої серії контрольного дослідження, що передбачала з'ясування стану сформованості невербальних комунікативних навичок за допомогою методики «Оцінка невербальних соціально-комунікативних навичок у дітей із РСА», було отримано експериментальні дані, що допомогли виявити ступінь ефективності впливу методики формувального експерименту на стан невербальних комунікативних навичок дітей із РСА. У першу чергу, ми аналізували навички

невербальної соціальної взаємодії. Їх сформованість передбачає оволодіння здатністю утримувати соціальну увагу, дотримуватися реципрокної двосторонньої взаємодії, здійснювати невербальну регуляцію контакту, вміти утримувати спільну увагу. У процесі контрольного дослідження було виявлено, що внаслідок застосування методики формувального експерименту серед дітей ЕГ кількісні показники часткової сформованості навичок невербальної соціальної взаємодії зросли до 50%, а серед дітей КГ – до 30,7%.

Розглянемо докладніше стан сформованості вмій, які складають зміст навичок невербальної соціальної взаємодії. Для ефективної комунікативної діяльності важливим є вміння утримувати соціальну увагу на співрозмовнику, фокусуючись на ньому як на партнері спілкування, простежуючи за його діями, відгукуючись на його звертання. Дослідження *соціальної уваги* дозволили виявити, що серед дітей ЕГ покращилася стійкість прояву інтересу до партнера: більшість (60%) демонстрували навички соціальної уваги на стадії формування, 17,5% – сформованими; 22,5% – несформовані. У контрольній групі теж відмічалася покращення навичок спільної уваги у 48,8% дітей, які демонстрували її часткову сформованість, проте, у решти (51,3%) спостерігалася повна відсутність здатності проявляти соціальну увагу, жоден не виявив її сформованого рівня.

За показником *реципрокної двосторонньої взаємодії* дошкільники ЕГ продемонстрували наступні результати: у 3,3% дітей спостерігався достатній рівень сформованості, вони використовували погляд для підтримки спілкування, повторювали власну поведінку і дії з іграшкою, щоб підтримати контакт; у 66,7% дітей такі вміння відмічалися у стадії формування, у 30% – не спостерігалися зовсім. У той же час у 37% дітей КГ відмічалася часткова сформованість реципрокної двосторонньої взаємодії, у 63% такі навички не спостерігалися зовсім.

Визначення стану сформованості навичок невербальної соціальної взаємодії за показником *соціальної регуляції*, яка досліджувалася на моделі невербального вираження прохання, показало, що у 32,5% дошкільників ЕГ необхідні для цього вміння сформовані. Вони могли використовувати штовхання, жести, вказування на предмет у супроводі зорового контакту, щоб виразити прохання до дорослого.

52,5% дітей ЕГ демонстрували такі вміння на стадії формування, і лише 15% виявили повну нездатність до соціальної регуляції. Водночас, у дітей КГ сформованість соціальної регуляції відмічалася у 13,8%; на стадії формування – у 31,3%, відсутність оволодіння вмінням здійснювати соціальну регуляцію контакту при вираженні прохання – у 55% дітей.

Важливим показником сформованості навичок невербальної соціальної взаємодії стало оволодіння навичками *спільної уваги*. У ході контрольного дослідження 12,5% дітей ЕГ демонстрували достатній рівень їх сформованості, що найчастіше проявлялося у вмінні переводити погляд між об'єктом та обличчям співрозмовника почергово; у 37,5% дошкільників ЕГ такі навички перебували на стадії формування, проте більшість (50%) не проявляли здатності розділяти спільну увагу. Серед дітей КГ 1,3% демонстрували сформованість навичок спільної уваги, у 17,5% вони були на стадії формування; у 81% – несформовані.

Покращення навичок невербальної соціальної взаємодії, зокрема розвиток здатності фокусуватися на співрозмовнику, тісно пов'язане із підвищенням рівня наслідувальної активності. Визначення стану сформованості *навичок імітації* показало, що майже всі діти ЕГ могли в тій чи іншій мірі імітувати просту дію, рух чи ігрову дію дорослого: 30% демонстрували стійку здатність до такого наслідування, 65% могли робити це вибірково, 5% не проявляли наслідувальної активності взагалі. Серед дітей КГ кількість тих, хто демонстрував несформованість здатності імітувати простий рух чи дію, була значно більшою – 45%; решта (55%) могли робити це вибірково. Втім, здатність імітувати послідовності рухів із двох, трьох і більше елементів була все ще низькою: лише 15% дітей ЕГ наслідували їх вибірково, більшість – 85% не імітували. У той час, як 95% дітей КГ демонстрували несформованість такої здатності, лише 5% імітували послідовності дій вибірково.

У результаті контрольного експерименту було з'ясовано, що серед дітей ЕГ 6% виявили достатній рівень звуконаслідування; 54% – частково сформований, що проявлявся вибірково, 40% не імітували звуки взагалі. Водночас, жоден із дітей КГ не показав сформованості навичок звуконаслідування; 27% могли імітувати звуки вибірково, а у більшості (73%) спостерігалася несформованість цих навичок.

Таким чином, узагальнені показники навичок імітації виявили зростання рівня наслідувальної активності у дітей ЕГ порівняно з дошкільниками КГ, що свідчить про ефективний вплив методики на здатність імітувати співрозмовника. Порівняння середніх значень показників навичок невербальної соціальної взаємодії та рухової та звукової імітації дошкільників КГ та ЕГ ілюструє *таблиця 1*:

Порівняння сформованості навичок невербальної соціальної взаємодії та імітації дітей ЕГ та КГ (у %)

Таблиця 1.

Навички невербальної соціальної взаємодії	ЕГ			КГ		
	Сформовано	Частково	Не сформовано	Сформовано	Частково	Не сформовано
Соціальна увага	17,5	60	22,5	0	48,8	51,2
Реципрокна взаємодія	3,3	66,7	30	0	37	63
Соціальна регуляція	32,5	52,5	15	13,8	31,3	54,9
Спільна увага	12,5	37,5	50	1,3	17,5	81,2
Рухове наслідування	15	40	45	0	30	70
Звукове наслідування	6	54	40	0	27	73

На основі наведених даних, можемо зробити висновок, що внаслідок психокорекційного впливу методики формування невербальних засобів спілкування у дітей ЕГ зросла якість проявів соціальної уваги, соціальної регуляції, здатності до реципрокної двосторонньої взаємодії та імітації. За період проведення формувального експерименту фокус уваги на співрозмовнику дітей ЕГ став значно стійкішим, що проявлялося у зростанні їх здатності утримувати увагу під час індивідуальної взаємодії з дорослим. Збільшилася якість підтримки контакту шляхом активного використання погляду, повтору власної поведінки. При необхідності виражати прохання, діти ЕГ все ще потребували підказок і допомоги, оскільки кількість тих, хто використовував ненормовані способи вираження прохання залишалася високою. Проте, збільшилася частота використання ними більш адекватних невербальних засобів у поєднанні із зоровим контактом та очікуванням відповіді. Важливо відмітити, що здатність ініціювати контакт із метою розділення інтересу серед дітей ЕГ була все ще невисокою, проте частота їх

проявів інтересу до співрозмовника зростає. Діти активніше відгукувалися на запрошення до гри і проявляли увагу до тих об'єктів, які їм демонстрував дорослий.

Контрольний експеримент дозволив виявити рівень сформованості базових комунікативних функцій у дітей ЕГ порівняно із КГ. До таких функцій відноситься самостійне ініціювання звертання та здатність відгукватися на звертання інших. Самостійне ініціювання звертання стосувалося функції здійснення *запиту про потребу*, для оцінки сформованості якої ми аналізували наступні показники: вміння просити «ще», здатність повідомити про вибір, могли виражати прохання про допомогу, просити їжу/ напій, об'єкт, улюблену діяльність, сигналізувати про закінчення діяльності. За цими показниками у 44% дітей ЕГ спостерігалася повна несформованість функції вираження запиту; у 48,6% – часткова сформованість: вони вибірково ініціювали звертання, виражаючи запит чи повідомляючи про щось лише при наявності підказок; у 7% – достатній рівень сформованості. Діти КГ показали значно гірші результати: 1,4% проявляли сформованість цієї функції; 19,3% – часткову; а у 79,3% вираження запиту було повністю не сформованим.

Оцінка базової комунікативної функції *відгуку на звертання* стосувалася виявлення здатності до активної невербальної реакції на ім'я, на привітання, запрошення до гри, на коментарі співрозмовника. Сюди ж відносився аналіз здатності дітей із РСА повідомляти про свою згоду чи незгоду у вигляді жестів чи слів «так»-«ні». Контрольне дослідження виявило, що функція невербального відгуку сформована у 12,5% дітей ЕГ, у 58,8% лише частково, у 28,8% не сформована зовсім. Водночас, серед дітей КГ жоден не проявляв сформованості вміння відгукватися на звертання інших. Динаміка проявилася у тому, що 29% могли робити це вибірково, проте більшість (71%) демонструвала несформованість. Порівняння сформованості базових функцій спілкування ілюструє *рис. 3.4.*:

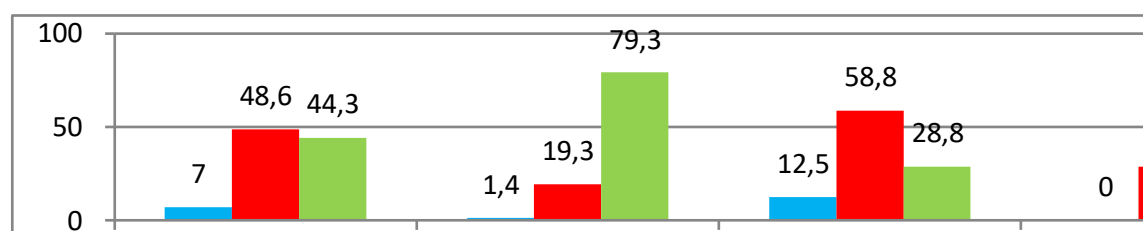


Рис. 3.4. Базові комунікативні функції у дітей ЕГ та КГ (у %)

Як бачимо, у дітей ЕГ домінував стан часткової сформованості базових комунікативних функцій. Це проявлялося в тому, що більшість із них могли ініціювати звертання, виражаючи запити при наявності підказок із боку дорослого. Активність невербального відгуку дітей ЕГ на звертання співрозмовника дещо переважала їх здатність самостійно звертатися із проханням, виражати запит чи передавати повідомлення. На противагу їм, серед дітей КГ динаміка формування базових комунікативних функцій була нижчою, на що вказує домінування несформованості функцій вираження запиту та невербального відгуку.

Аналіз *невербальних діалогових навичок* передбачав оцінку ступеня невербальної поведінкової активності дітей із РСА в ході розмови. Змістом невербальних навичок є вміння підтримувати природню дистанцію, вести діалог, повернувшись лицем до співрозмовника, здатність регулювати гучність голосу, чекати підтвердження, використовувати жести, щоб пояснити чи уточнити значення слів. Результати у групі дошкільників ЕГ виявили, що 51,4% не володіли такими навичками і лише 48,6% могли проявляти їх частково. Серед дітей КГ теж жоден не виявив сформованості невербальних діалогових навичок спілкування, 20,7% володіли ними вибірково, у 79,3% спостерігалася їх повна несформованість. Проте, у динаміці невербальних діалогових навичок було помітним зростання здатності дітей ЕГ фокусуватися на партнері, підтримувати з ним природню дистанцію, повертатися обличчям до дорослого під час розмови.

Таким чином, показники контрольного експерименту засвідчують, що ефективність психокорекційного втручання методики формування невербальних засобів спонукала до збільшення рівня наслідувальної активності дітей ЕГ, зростання якості прояву їх соціальної уваги, вміння виражати запит та відгукуватися на звертання співрозмовника.

Розглянемо експериментальні дані, отримані в результаті проведення другого етапу контрольного експерименту, що відбувався у змодельованих *незнайомих комунікативних умовах*. Щоб перевірити рівень комунікативної спрямованості використання невербальних засобів і щоб з'ясувати здатність дітей ЕГ адаптуватися й орієнтуватися у незнайомих умовах спілкування, ми використовували методику

«Первинне спостереження невербальної поведінки при порушеннях аутичного спектра». Загальне порівняння параметрів спостереження показало підвищення у дітей ЕГ рівня комунікативно-поведінкових проявів, невербальних засобів спілкування та просторово-часових характеристик.

Розглянемо докладніше особливості *комунікативно-поведінкових проявів* дітей із РСА у незнайомих комунікативних умовах. За показником *контактності* результати контрольного експерименту показали, що 20% дітей ЕГ проявляли виражено низький рівень, 50% – низький, 30% – середній, 0% – нульовий та адекватний рівні. Натомість 10% дітей КГ виявляли нульовий рівень, 40% – виражено низький, 45% – низький, 5% – середній та 0% – адекватний. Це свідчить про підвищення рівня контактності дітей ЕГ, що пов'язано із покращенням їх здатності вступати у взаємодію в незнайомій ситуації спілкування. Якість такої взаємодії була різною, здебільшого їх контакт характеризувався нестійкістю і поверховістю, вони проявляли вибірковий відгук на звертання дорослого. Проте, у контрольній групі частина дітей узагалі не виявляла здатності контактувати, розподіл показників свідчив про значно виразніші труднощі встановлювати комунікативні зв'язки у нових умовах спілкування.

За показником *комунікативної активності* 50% дітей ЕГ проявляли виражено низький рівень, 30% – низький і 20% – середній. Жоден не демонстрував нульового та адекватного рівнів. Діти КГ показали гірші результати: комунікативна активність 5% дошкільників КГ була на нульовому рівні, 65% – на виражено низькому, 30% – на низькому. Ніхто не виявив середнього та нормального рівня комунікативної активності. Отже, у дітей ЕГ, порівняно з дітьми КГ, відмічалось помітніше зростання комунікативної активності, що свідчить про розширення їх здатності підтримувати контакт у незнайомих ситуаціях спілкування.

За показником *засобів спілкування* 30% дітей ЕГ використовували засоби спілкування на виражено низькому рівні, 50% – на низькому; 20% – на середньому; 0% – на нульовому та адекватному рівнях. Дошкільники КГ мали нижчі показники: 10% дітей демонстрували нульовий; 65% – виражено низький рівень; 25% – низький рівень, жоден не проявляв середнього та адекватного рівнів використання

комунікативних засобів. Узагальнені результати оцінки комунікативно-поведінкових проявів дітей ЕГ та КГ ілюструють *рис. 3.5.* та *рис. 3.6.*:

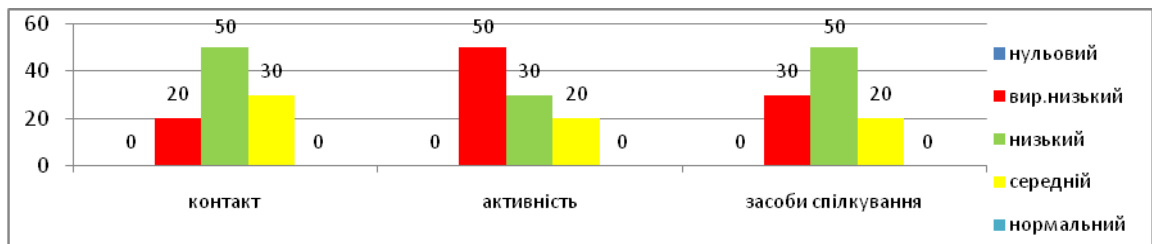


Рис 3.5. Рівні використання комунікативно-поведінкових проявів у незнайомих ситуаціях спілкування дошкільниками ЕГ (у %)

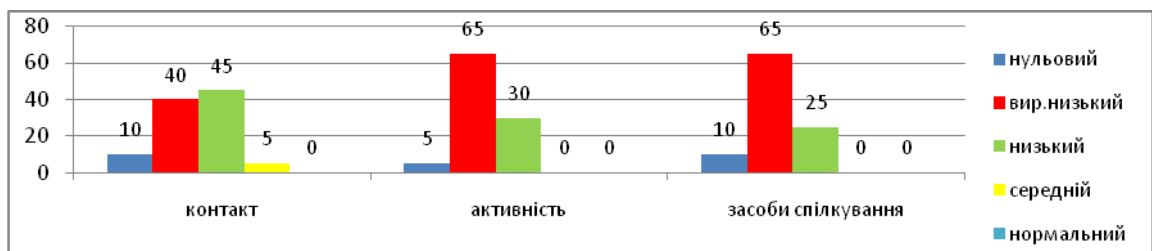


Рис 3.6. Рівні використання комунікативно-поведінкових проявів у незнайомих ситуаціях спілкування дошкільниками КГ (у %)

Таким чином, динаміка комунікативно-поведінкових проявів дітей ЕГ, що проявилася у розширенні комунікативної спрямованості їх поведінки в незнайомих умовах спілкування, свідчить про ефективність психокорекційного підходу методики формувального експерименту.

Розглянемо докладніше особливості використання *невербальних засобів* дітьми ЕГ, порівняно з дітьми КГ. Важливим є те, що сформованість невербальних засобів передбачає здатність використовувати їх для орієнтування, адаптації та побудови контакту в нових умовах спілкування. Оцінка результатів спостереження невербальної поведінки дітей ЕГ дозволила виявити зростаючий рівень візуальної комунікативної взаємодії, мимичної виразності, використання вокалізацій та жестів. Було з'ясовано, що всі дошкільники ЕГ могли встановлювати *зоровий контакт* у незнайомих комунікативних умовах, хоча і з різною якістю. Так, жоден не продемонстрував нульового рівня, у 30% спостерігався виражено низький; найбільше (50%) дітей ЕГ виявили низький рівень, 20% дітей – середній; 0% – адекватний рівні використання погляду. Дошкільники КГ мали нижчі показники:

10% дітей демонстрували нульовий рівень; 55% дітей – виражено низький; 30% – низький; 5% – середній; 0% – адекватний рівні зорового контакту.

За показником *мімічної виразності* у дітей ЕГ були отримані наступні результати: у 40% дітей зафіксовано виражено низький і у 50% дітей – низький рівні використання міміки; 10% дітей продемонстрували середній рівень мімічної активності. Жоден не проявив нульового та адекватного рівнів. Серед дітей КГ отримано наступні результати: у 10% дітей зафіксовано нульовий рівень мімічної виразності; 50% дітей демонстрували виражено низький; 35% дітей – низький; 5% – середній; 0% – адекватний рівні. Такі результати свідчать, що дітям ЕГ більшою мірою притаманне зростання візуальної уваги до обличчя партнера, ніж дітям КГ, вибіркові нестійкі спроби комунікативно спрямованого використання лицьової експресії під час спілкування.

Важливим умінням, що складає зміст комунікативного використання невербальних засобів є здатність самостійно застосовувати та розуміти *жести* співрозмовника при спілкуванні. За даним показником в експериментальній групі були отримані наступні результати: у 10% дітей проявлявся нульовий; у 30% – виражено низький; у 50% дітей ЕГ виявлено низький і у 10% – середній рівні використання жестів. У контрольній групі отримано наступні результати: 15% дітей проявляли нульовий рівень жестової комунікації; 65% – демонстрували виражено низький; 20% – низький; жоден не виявив середнього та адекватного рівнів. Такий розподіл показників ілюструє збільшення рівня комунікативного використання жестів у незнайомих ситуаціях дітьми ЕГ, порівняно із дітьми КГ: більшість із них при нагадуванні могли вибірково використовувати окремі жести, в тому числі і вказівний, відгукувалися на використововані жести співрозмовником.

За показником комунікативного використання *вокалізацій* дошкільники ЕГ продемонстрували такі результати: у 20% дітей спостерігався нульовий рівень; 30% проявили виражено низький; 50% – низький рівні використання вокалізацій. У той час як серед дітей КГ 35% демонстрували нульовий; 45% – виражено низький; 20% – низький; жоден – середній та адекватний рівні. Як бачимо, комунікативне цілеспрямоване використання вокалізацій у незнайомих умовах спілкування

виявилось утрудненим для дітей і контрольної й експериментальної груп. Втім, динаміка для дошкільників ЕГ була очевидною у зростанні їх здатності вибірково ускладнювати інтонацію та змінювати темп вокалізацій для вираження дорослому прохання чи незадоволення, порівняно із дітьми КГ, що рідше спрямовували свої вокалізації до незнайомого дорослого.

Рівні комунікативної спрямованості невербальних засобів дітей ЕГ зображені на *рисунку 3.7.*, а дітей КГ – на *рисунку 3.8.*:

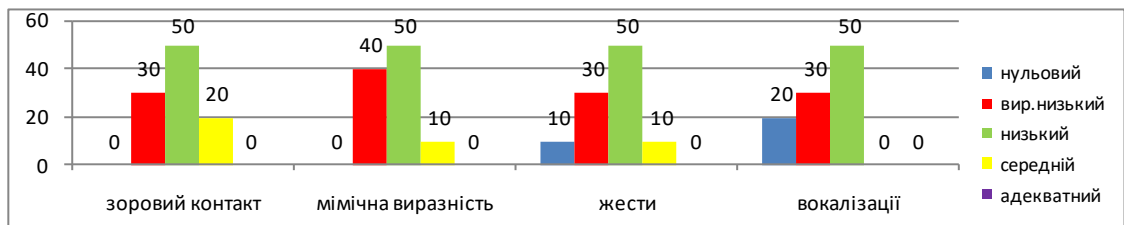


Рис. 3.7. Комунікативне використання невербальних засобів спілкування дітьми ЕГ у незнайомих умовах спілкування (у %)

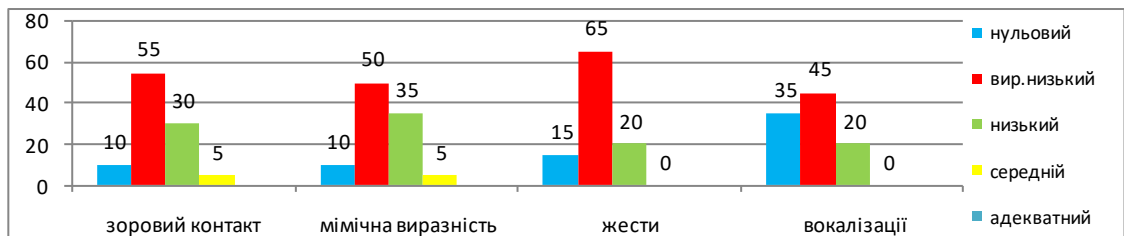


Рис. 3.8. Комунікативне використання невербальних засобів спілкування дітьми КГ у незнайомих умовах спілкування (у %)

Таким чином, контрольне дослідження дозволило виявити зростання комунікативної спрямованості використання невербальних засобів спілкування у дітей ЕГ, порівняно із дітьми КГ. Це проявлялося, перш за все, у покращенні їх здатності реагувати та спрямовувати до співрозмовника невербальні сигнали і свідчило про розширення адаптивної функції невербальної поведінки.

Спостереження за параметром *просторово-часових характеристик* включало аналіз показників комунікативної дистанції та тривалості спілкування. Оцінка рівня комунікативного використання *дистанції* в нових умовах спілкування серед дітей ЕГ показало наступні результати: у 20% дітей спостерігався виражено низький рівень, у 50% – низький, у 30% – середній, жоден не проявляв нульового та

адекватного рівнів використання дистанції. Серед дітей КГ результати були нижчими: 15% демонстрували нульовий рівень, 55% – виражено низький, 25% – низький, 5% – середній та 0% – адекватний. Як бачимо, здатність дітей ЕГ самостійно встановлювати оптимальну відстань із дорослим у новій комунікативній ситуації, як і в дітей КГ, характеризувалася значними труднощами. Проте, важливою ознакою динаміки просторової поведінки дітей ЕГ було те, що всі вони демонстрували відгук на зміну дистанції дорослим та робили вибіркові спроби регулювати відстань із ним (переважно у ситуаціях вираження прохання).

За показником *тривалості контакту*, що виражав стійкість соціального інтересу дітей, результати спостереження дітей ЕГ були такими: 30% утримували контакт на виражено низькому рівні в межах короткої прямої взаємодії за умови постійної стимуляції з боку дорослого; 60% дітей демонстрували низький рівень, на якому тривалість ситуації спілкування становила до 5 хвилин; у 10% дітей спостерігався середній рівень тривалості контакту, що передбачало утримування взаємодії в межах 6-10 хвилин. Жоден не проявив нульового та адекватного рівнів. Серед дітей КГ у 15% дошкільників спостерігався нульовий рівень; у 60% – виражено низький; у 25% – низький, у 0% – середній та адекватний рівні тривалості спілкування. На *рис. 3.9.* порівнюються результати спостереження дітей ЕГ та КГ:

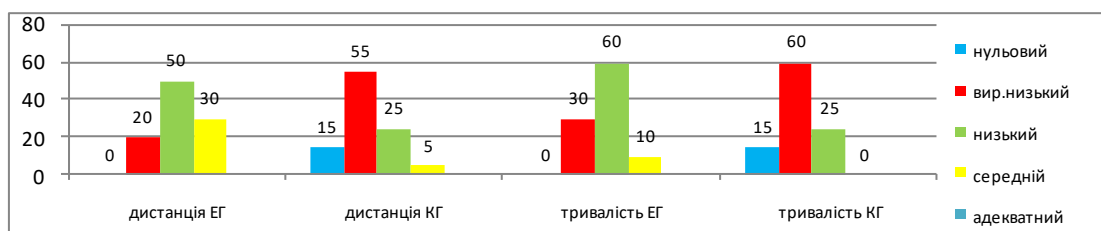


Рис. 3.9. Порівняння рівнів просторово-часових характеристик спілкування дітей ЕГ та КГ (у %)

Порівняння розподілу показників просторово-часових характеристик спілкування у контрольній та експериментальній групі засвідчує зростання стійкості соціального інтересу дітей ЕГ, порівняно із дітьми КГ, до нової комунікативної ситуації. У результаті систематичного виконання дошкільниками ЕГ корекційних завдань, спрямованих на формування невербального компонента комунікативної

діяльності, відмічалось покращення здатності встановлювати та підтримувати контакт у незнайомих умовах спілкування.

Результати контрольного дослідження показали наявність якісних змін у сформованості невербальних засобів спілкування після проведення експериментального навчання. Поетапне формування невербальних засобів сприяло помітному поліпшенню здатності дітей із РСА організувати контакт. Для статистичного підтвердження отриманих результатів методики формування експерименту був використаний багатифункціональний F^* -кутовий критерій перетворення Фішера для незалежних вибірок. Як було доведено попередніми результатами дослідження, статистична обробка результатів сформованості невербальних засобів показала позитивні зрушення у дітей із РСА 3-4 років експериментальної групи порівняно з дітьми з РСА 3-4 років контрольної групи за показниками невербальних комунікативних навичок, використання невербальних засобів при ініціюванні, підтримці, завершенні спілкування у знайомих та нових умовах. Виявлені розбіжності щодо використання невербальних засобів дітьми експериментальної і контрольної груп у знайомих умовах спілкування статистично значущі для показників ініціювання, підтримки та завершення контакту, невербальних комунікативних навичок та невербальної поведінки у незнайомих комунікативних умовах (див. додаток Л, с. 265–267).

Таким чином, на підставі викладених результатів можна стверджувати, що психокорекційні заняття сприяли зростанню комунікативної спрямованості поведінки дітей із РСА експериментальної групи, що проявлялося у розширенні ефективності використання ними невербальних засобів спілкування. Запроваджену систему корекційних занять було спрямовано на спонукання комунікативної потреби; формування вмінь входити в контакт; звертати на себе увагу; фокусуватися на співрозмовнику достатню кількість часу. Покращення стану невербальних комунікативних навичок свідчить, що розширення репертуару невербальних засобів спілкування сприяло набуттю дітьми з РСА того комунікативного досвіду, який лежить в основі цих навичок.

Отже, результати впровадження спеціальної методики, спрямованої на формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із РСА, дозволяють зробити висновки про її вплив на:

- здатність встановлювати і підтримувати візуальні комунікативні зв'язки;
- якість використання просторово-часових характеристик спілкування;
- активізацію наслідування;
- покращення вміння ініціювати звертання з метою вираження прохання, згоди чи заперечення;
- покращення вміння відгукуватися на звертання з метою підтримки контакту;
- покращення проксемічної комунікативно спрямованої поведінки;
- здатність до цілеспрямованого використання жестів, поз, міміки та інтонацій голосу, що проявлялася у комбінуванні цих засобів із поглядом;
- покращення вміння утворювати комунікативні зв'язки на різній відстані й утримувати контакт при віддаленні чи наближенні;
- розширення меж комунікативної взаємодії шляхом введення дитини з РСА у групу.

Простежена динаміка розвитку невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей із РСА стосувалася перш за все структурування психологічних механізмів організації спілкування, зростання здатності цілеспрямовано використовувати невербальні засоби, що підтверджує ефективність розроблених психолого-педагогічних умов формування невербальних засобів і свідчить про ефективність спеціально організованих психокорекційних занять.

Висновки до третього розділу

1. Упроваджена нами методика формувального експерименту передбачає три етапи, на яких здійснювалося послідовне формування невербальних засобів комунікативної діяльності, невербальних соціально-комунікативних навичок та умінь ініціювати, підтримувати і завершувати контакт. I етап спрямований на комунікативне налаштування, налагодження системи невербальних комунікативних зв'язків між дорослим і дитиною з РСА через організацію непрямой невербальної взаємодії. II етап спрямований на активізацію рухового наслідування, формування навичок соціальної уваги та соціальної регуляції, комунікативної спрямованості погляду, дотику, пози тіла та дистанції, оволодіння механізмами ініціювання та підтримки контакту через організацію цілеспрямованого невербального діалогу. III етап спрямований на розширення комунікативної взаємодії, формування цілеспрямованого використання жестів, репрезентативності тілесної експресії, міміки, інтонацій голосу, формування базових комунікативних функцій у межах індивідуальної та групової взаємодії.

2. В основу методики формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із РСА покладено модель емоційної взаємодії з дорослим в ігровому контексті спілкування, відправною точкою якої є невербальні дії та їх комунікативний потенціал. Урахування важливості зв'язку невербальної взаємодії та онтогенетичних механізмів емоційно-психологічної прив'язаності дозволяє створити підґрунтя для оволодіння психологічними механізмами організації контакту в різних умовах спілкування, що, у свою чергу, сприяє набуттю дітьми з РСА більш адаптивних форм комунікативного функціонування. Акцент на невербальних засобах робить для дітей із РСА більш зрозумілим їх комунікативний досвід, що сприяє покращенню соціальної адаптованості. Послідовне формування та закріплення цілеспрямованого використання невербальних засобів спонукає появу простих форм жестової репрезентації.

3. Під час проведення експерименту активно застосовувалися ігри на тілесну взаємодію, з музичними інструментами, сенсорно-релаксаційні, музично-ритмічні; рухливі ігри на розвиток основних груп м'язів тіла, фізичних якостей, покращення

моторної координації; прийоми віддзеркалення рухів, рухового «тюнінгу»; мімічна гімнастика; психогімнастика.

4. Результати контрольного експерименту показали наявність якісних змін у формуванні невербальних комунікативних навичок та невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із РСА після проведення експериментального навчання. Було виявлено, що всі діти експериментальної групи в тій чи іншій мірі могли ініціювати і підтримувати контакт за допомогою проксемічних, візуальних, тактильних, кінесичних невербальних сигналів, що свідчить про позитивну динаміку в оволодінні психологічними механізмами організації спілкування. Методика формування невербальних засобів комунікативної діяльності сприяла активізації наслідувальної діяльності як механізму підтримки спілкування; розширенню здатності фокусуватися на дорослому, як на партнері, використовувати погляд, дотик, жести, зміну дистанції з метою ініціювання та підтримки контакту; покращенню орієнтування дитини з РСА у комунікативній ситуації, а, отже, справляння із роллю комуніканта. Взаємодія з дорослим, як основа моделі побудови контакту дитини з РСА у контексті методики формувального експерименту сприяла покращенню соціальної уваги дітей із РСА на основі розвитку здатності виділяти дорослого як об'єкта особливої активності та розвивати стосунки з ним, набуваючи позитивного досвіду взаємодії.

5. Було доведено, що розроблені нами психолого-педагогічні умови формування невербальних засобів забезпечують позитивну динаміку в оволодінні невербальними засобами, а, отже, сприяють посиленню комунікативної спрямованості невербальної поведінки дошкільників із РСА як у незнайомих, так і у звичних комунікативних умовах.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та експериментальне дослідження проблеми формування невербальних засобів спілкування у дошкільників із РСА дозволяє зробити наступні висновки.

1. На підставі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел, які висвітлюють проблему дослідження, з'ясовано, що психологічним змістом комунікативної діяльності є особливі комунікативні зв'язки між комунікантами та структурні компоненти процесу комунікації, які реалізують ці зв'язки лише за умов двосторонньої комунікативної активності. Розгортання комунікативного процесу відбувається у вигляді цілеспрямованих комунікативних актів, які покликані передавати як когнітивні, так й емоційні повідомлення за допомогою мультимодальної системи вербальних і невербальних засобів. Невербальні засоби постають зовнішнім проявом усієї системи невербального компонента комунікативної діяльності, яка знаходить свій вияв у механізмах ініціювання, підтримки, регуляції контакту та представляє базові невербальні комунікативні навички. Довербальний рівень засобів спілкування є базовим для побудови складної знакової комунікативної поведінки, що розвивається у період раннього віку за умови активної емоційної взаємодії дитини і дорослого, втілюючись через механізми виникнення психологічної прив'язаності.

2. Формування комунікативної діяльності та її невербального компонента у дітей із РСА характеризується значними труднощами протягом усього раннього і дошкільного періодів. На ранніх етапах розвитку комунікативності між дитиною з РСА та дорослим не виникає достатньої кількості комунікативних зв'язків через обмін невербальними діями, що призводить до порушення якості невербального зв'язку. Внутрішня сторона комунікативної діяльності при РСА порушується на рівні комунікативної потреби, що провокує недорозвиток засобів спілкування і перешкоджає створенню дитиною з РСА гнучкої моделі комунікативної взаємодії.

3. Експериментальне дослідження невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із РСА виявило низку особливостей при ініціюванні, підтримці, завершенні спілкування як у незнайомих, так і у звичних комунікативних умовах. У незнайомих комунікативних умовах труднощі реалізації невербального компонента спілкування дітей із РСА поглиблюються у формі загального зниження комунікативної спрямованості поведінки, нездатності гнучко підбирати адекватні засоби спілкування, проявляти комунікативну ініціативу, самостійно підтримувати і регулювати спілкування. У незнайомих умовах спілкування невербальна поведінка дітей із РСА розгортається лише в межах короткотривалих контактів за умови постійного заохочення з боку дорослого і характеризується домінуванням нецілеспрямованих невербальних сигналів (стереотипних рухів тіла, голови, усмішки, дотику, невизначених вокалізацій); спрямованістю активності переважно на маніпуляції з предметами, а не на співрозмовника; зниженням стійкості комунікативного інтересу до ситуації спілкування; швидкою виснажуваністю фокусу уваги на спільних об'єктах інтересу; порушенням продуктивності використання погляду, жестів, міміки, вокалізацій, оптимальної дистанції. Це свідчить про розлади здатності використання невербальних засобів із орієнтувальною метою, обмеженість можливості гнучко переносити комунікативний досвід на нові умови спілкування, про виражену недостатність адаптивних механізмів комунікативної поведінки дітей із РСА.

4. Результати вивчення невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РСА 3-4 та 6-7 років у звичних умовах спілкування дають підстави стверджувати про порушення використання невербальних засобів у межах усіх процесів ініціювання, підтримки, регуляції контакту; несформованість навичок невербальної соціальної взаємодії (особливо реципрокної двосторонньої взаємодії, спільної уваги й нормованої соціальної регуляції) та навичок імітації; знижений рівень здатності ініціювати прямий контакт, виражаючи прохання та повідомляючи про свою потребу; низьку

здатність до адекватної невербальної реакції на звертання іншого, до спонтанного коментування подій; розлади вміння адекватно привертати увагу під час діалогу. Найвиразнішими виявилися труднощі з фокусуванням на дорослому і його повідомленнях, утриманням стійкого інтересу до партнера достатню кількість часу, вмінням цілеспрямовано використовувати для вираження прохання жести у поєднанні із поглядом, зі сформованістю невербальних діалогових навичок. Найбільш значимими невербальними сигналами для дітей із РСА є проксемічні, візуальні та тактильні.

5. На основі узагальнених даних про особливості невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РСА 3-4 та 6-7 років було виділено психолого-педагогічні умови для ефективного формування невербальних засобів комунікативної діяльності: якісна присутність дорослого, як партнера, що вибудовує комунікативний простір у межах безпечного розвивального середовища і забезпечує ігровий контекст спілкування; цілеспрямованій підтримці будь-якої невербальної поведінкової активності дитини з РСА; активному усвідомленні комунікативних ролей, присутності себе та Іншого; врахуванні специфічних характеристик аутизму та впливу порушення сенсорної інтеграції на комунікативну спрямованість дітей із РСА; послідовності формування і закріпленні цілеспрямованих комунікативних дій, тобто жестової репрезентації; організації ситуацій успіху у взаємодії дитини з РСА з іншими; розширенні меж комунікативної взаємодії від непрямого невербального контакту в межах діади до цілеспрямованої парної комунікації і групової взаємодії; моделюванні стабільних, передбачуваних, повторюваних комунікативних ситуацій із поступовим переходом до більш творчих, нових і розширених; активізації наслідувальної поведінки; розвитку ігрової діяльності.

6. Розроблено та експериментально перевірено ефективність методики формування невербальних засобів у дітей дошкільного віку з РСА, реалізація якої здійснювалася з використанням основних методів: ігрових, арттерапевтичних, тілесно-рухових, сенсорно-релаксаційних ігор. Система

занять передбачала оволодіння дитиною з РСА основними психологічними механізмами організації спілкування (ініціювання, підтримка та завершення контакту) при послідовному переході від діадної до групової взаємодії у контексті емоційних зв'язків з дорослим. В основу психокорекційного підходу було покладено поняття невербальних дій як відправної точки для побудови контакту, що втілюється в ключовому напрямі формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із РСА: перехід від неусвідомленого до цілеспрямованого використання невербальних сигналів.

7. Внаслідок впровадження методики формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей молодшого дошкільного віку з РСА відмічалася позитивна динаміка у розширенні репертуару та збільшенні частоти використовуваних невербальних засобів при ініціюванні, підтримці і завершенні контакту; у зростанні наслідувальної моторної та звукової активності; у покращенні базових комунікативних функцій; здатності встановлювати візуальні комунікативні зв'язки; комбінувати невербальні засоби між собою. Методика формувального експерименту сприяла активізації наслідувальної діяльності як механізму підтримки спілкування; розширенню здатності фокусуватися на дорослому як на партнері, використовувати погляд, дотик, жести, зміну дистанції з метою ініціювання та підтримки контакту; покращенню орієнтування дитини з РСА у комунікативній ситуації, а, отже, справляння із роллю комуніканта. Втім, як показали результати контрольного експерименту, формування жестової репрезентації та невербальних комунікативних навичок у дітей ЕГ лише почалося, тому проведення подальшої психокорекційної роботи повинно бути спрямоване на закріплення набутих вмій.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування невербальних засобів спілкування у дітей дошкільного віку із РСА. Подальша перспектива розробки окресленої нами теми полягає у необхідності формування невербальних засобів у дітей першого року життя, що мають підозру на аутизм; дослідженні невербального спілкування дітей із

РСА із ровесниками, формування невербальних засобів спілкування у молодших школярів і підлітків із РСА з метою попередження виникнення ускладнень спілкування цієї категорії дітей з різними групами осіб (однолітками, значущими дорослими) та формування комунікативної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеева Н. Н. Вы и младенец. У истоков общения / Н. Н. Авдеева, С. Ю. Мещерякова. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.
2. Агавелян М. Г. Оpozнание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками: дис. ... канд. псих. наук: спец. 13.00.03 / Агавелян Мария Геннадиевна. – Новосибирск, 1998. – 439 с.
3. Адмони В. Г. Система форм речевого высказывания / Адмони В. Г. – СПб. : Издательская фирма ВО «Наука», 1994. – 152 с.
4. Айрес Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Айрес Э. Д.; пер. с англ. Ю. Даре. – [2-е изд.] – М. : Теревинф, 2010. – 272 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология / Андреева Г. М. – М.: Аспект-Пресс, 1990. – 314 с.
6. Андрианов М. С. Невербальная коммуникация: психология и право / Андрианов М. С. – М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2007. – 256 с.
7. Антонова И. Д. Формирование эмоциональной привязанности аутичного ребенка к матери в процессе холдинг-терапии: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / И. Д. Антонова. – М., 2007. – 20 с.
8. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Аппе; пер. с англ. Д. В. Ермолаева. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.
9. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребёнку раннего возраста при формирующемся детском аутизме / О. С. Аршатская // Дефектология. – № 2. – 2005. – С. 46–56.
10. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов / Архипова Е. Ф. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.
11. Астапов В. М. Искажённое психическое развитие / В. М. Астапов // Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии / В. М. Астапов. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – С. 114–119.

12. Баенская Е. Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста / Е. Р. Баенская // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 47–54.
13. Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребёнка от 0 до 1,5 лет / Е. Р. Баенская // Альманах ИКП РАО. – 2001. – № 3. – С. 14–19.
14. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Баенская Е. Р. – М.: Теревинф, 2007. – 112 с. – (Особый ребенок).
15. Баль Н. Н. Средовые ресурсы логопедической работы / Н. Н. Баль // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія. [Зб. наукових праць]. Матеріали міжнар. наук.-практ. конфер. «Актуальні проблеми логопедії». – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 18. – С. 9–11.
16. Башина В. М. Аутизм в детстве / Башина В. М. – М.: Медицина, 1999. – 239 с.
17. Башина В. М. Ранняя детская шизофрения (статистика и динамика) / Башина В. М. – М.: Медицина, 1980. – 248 с.
18. Башина В. М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом / В. М. Башина, Н. В. Симашкова // Альманах «Исцеление», 1993. – Вып. 1. – С. 154–160.
19. Беленька Г. І. На шляху до подолання раннього дитячого аутизму / Г. І. Беленька // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: наук.-метод. зб. – К.: Контекст, 2000. – С. 255–259.
20. Бодалев А. А. Личность и общение: избранные труды / Бодалев А. А. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
21. Бодалев А. А. Об изучении общения с позиций В. Н. Мясищева / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 131–135.
22. Богдашина О. А. Аутизм: определение и диагностика / Богдашина О. А. – Донецк: ООО «Лебедь», 1999. – 166 с.
23. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: уч.-метод. пособие / Бойков Д. И. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.

24. Боулби Д. Привязанность / Джон Боулби; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с. – (Psychologia universalis).
25. Буюва Л. П. Чоловек: деятелъность и общение / Буюва Л. П. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
26. Вальсинер Я. Невербальная коммуникация в диадах / Я. Вальсинер, Х. Миккин // Уч. зап. Тарт. гос. ун-та. – Тарту, 1974. – Вып. 335 (Труды по психологии), кн. 3. – С. 110–126.
27. Вашека Т. В. Психологія спілкування: навч.-метод. комплекс / Т. В. Вашека, І. С. Гічан. – К. : Книжкове вид-во НАУ, 2006. – 184 с.
28. Вєдина М. Ю. Опыт использования метода облегченной коммуникации со взрослым аутичным человеком / М. Ю. Вєдина, И. А. Костин // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 21–27.
29. Вердербер Р. Психология общения / Рудольф Вердербер, Кетлин Вердербер; пер. с англ. И. Андреева, А. Кулаков. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2005. – 320 с. – (Серия «Главный учебник»).
30. Волкова В. В. Невербальный компонент коммуникации в системе педагогической деятельности / В. В. Волкова // Вестник Сев. Кав. ГТУ. Серия «Гуманитарные науки», вып. № 3 (10). – Ставрополь : Изд-во СевКавГТУ, 2007. – С. 23–27.
31. Волканецкая Ж. Н. Коммуникативная ситуация как мотивационная основа совершенствования иноязычных навыков говорения студентов-филологов / Ж. Н. Волканецкая // Уч. зап. Тавр. нац. ун-та им. В. И. Вернадского. – 2006. – т. 19 (58). – № 4. – С. 357–360.
32. Винникот Д. В. Маленькие дети и их матери / Винникот Д. В.; пер. с англ. Н. М. Падалко. – М. : Независимая фирма «Клас», 1998. – 80 с.
33. Винникот Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя / Винникот Д. В.; пер. с англ. А. Грузбер. – Екатеринбург: Литур, 2004. – 400 с.
34. Вроно М. Ш. К проблеме адаптации больных синдромом РДА / М. Ш. Вроно, В. М. Башина // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1987. – № 10. – С. 1511–1516.

35. Вроно М. Ш. О раннем детском аутизме (синдром Каннера) / М. Ш. Вроно // Педиатрия. – 1976. – № 7. – С. 23–26.
36. Выготский Л. С. Психология развития человека / Выготский Л. С. – М.: Эксмо, 2004. – 1134 с. – (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
37. Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста / Л. Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 34–41.
38. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 192 с.
39. Глозман Ж. М. Общение и здоровье личности: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав.] / Глозман Ж. М. – М.: изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
40. Гольдфарб О. С. Особенности вербализации кинесических знаков под влиянием психологической установки у подростков с умственной отсталостью в условиях традиционного и специального направленного развития: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / О. С. Гольдфарб. – Челябинск, 2002. – 20 с.
41. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / Горелов И. Н. – М.: Наука, 1980. – 88 с.
42. Горелов И. Н. О вербальных и невербальных составляющих речевого поведения / И. Н. Горелов // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 13–18.
43. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / [Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. и др.] – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.
44. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм / [Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. и др.]. – М.: Просвещение. – 1989. – 95 с.
45. Детский аутизм. Хрестоматия: [учеб. пособ. для студ. высш. и средн. пед., псих. и мед. учеб. завед.] / [состав. Л. М. Шипицына]. – СПб.: Дидактика Плюс. – 2001. – 368 с.
46. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма (Сообщение) // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 81–83.

47. Дитяча психоневрологія / [Булахова Л. О., Саган О. М., Зінченко С. М. та ін.]; за ред. Л. О. Булахової. – К. : Здоров'я, 2001. – 496 с.
48. Дробинская А. О. Синдром раннего детского аутизма / А. О. Дробинская // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2002. – № 16. – С. 43–46.
49. Ефимов И. proРечь. Современная нейрофизиология речи и слуха. Новые пути и методы коррекции. [кн. для педагогов, логопедов, психологов и родителей] / Ефимов И. – СПб. : Диля, 2009. – 144 с.
50. Жиянова П. Л. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна: метод. пособие / Жиянова П. Л. – М. : Гуманитар. центр «Монолит», 2005. – 189 с.
51. Жукова Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Жукова Н. С., Мاستюкова Е. М., Филичева Т. Б. – М. : Просвещение. – 1973. – 222 с.
52. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 243–267.
53. Зарубина Ю. Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии Круг / [Зарубина Ю. Г., Константинова И. С., Бондарь Т. А., Попова М. Г.] – М. : Теревинф, 2009. – 56 с. – (Лечебная педагогика: методические разработки).
54. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.
55. Ибрагимова Р. А. К проблеме понимания в процессе речевого общения / Р. А. Ибрагимова // Сознание и общение. – Фрунзе, Илин. – 1968. – С. 39–48.
56. Ильин Г. Л. Некоторые вопросы психологии общения / Г. Л. Ильин // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 113–124.
57. Исследования общения и индивидуальных различий. Психология / [под ред. М. М. Муканова и др]. – Алма-Ата, 1976. – Вып. 6. – 96 с.
58. Каган В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – Л. : Медицина, 1981. – 208 с.

59. Каган В. Е. Клинико-психологические аспекты онтогенеза коммуникативности / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 21–35.
60. Каган В. Е. Преодоление: неконтактный ребёнок в семье / Каган В. Е. – СПб. : Фолиант, 1996. – 210 с.
61. Каган В. Е. Диагностика и лечение аутизма у детей / Каган В. Е., Исаев Д. Н. – М., 1991. – 40 с.
62. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
63. Карвасарская И. Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми / Карвасарская И. Б. – М. : Теревинф, 2003. – 70 с.
64. Карловская Н. Н. Восприятие эмоционального состояния другого больными шизофренией: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук.: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Н. Н. Карловская. – М., 1986. – 25 с.
65. Карпова Н. Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: уч. пособие / Карпова Н. Л. – М.: Флинта, 1997. – 160 с.
66. Касицына М. А. Коррекционная ритмика. Комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Касицына, И. Г. Бородина. – М.: Гном и Д, 2005. – 216 с.
67. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: уч. пособие / Кашкин В. Б. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
68. Кипхард Э. Й. Как развивается ваш ребенок? / Кипхард Э. Й.; пер. с нем. Л. В. Хариной. – М. : Теревинф, 2006. – 112 с.
69. Кириллова Е. В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Кириллова Е. В.: Москва, 2001. – 202 с.
70. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; под ред. Е. В. Ключковой; пер. с нем. К. А. Шарр. – [2-е изд.]. – М. : Теревинф, 2011. – 240 с.
71. Класифікація психічних і поведінкових розладів: клінічний опис і вказівки по діагностиці. – [2-е вид.]. – К. : Сфера, 2005. – 308 с.

72. Ключев Е. В. Речевая коммуникация. Учебное пособие для университетов и институтов / Ключев Е. В. – М. : Рипол Классик, 2002. – 320 с.
73. Ковалёв В. В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей / Ковалёв В. В. – М. : Медицина, 1979. – 608 с.
74. Козловская Г. Париаутизм – психогенная форма аутизма. Проблемы развития и бытия личности / Галина Козловская, Марина Проселкова // Развитие личности. – 2004. – № 3. – С. 72–81.
75. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка [Текст] / Г. В. Колшанский. – [изд. 3-е]. – М. : URSS. ЛКИ, 2007. – 174 с. – (Лингвистическое наследие XX века).
76. Костин И. А. Работа по развитию социально-бытовых навыков аутичных подростков и юношей / И. А. Костин // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 52–59;
77. Котлер Ф. Основы маркетинга / Филип Котлер; пер. с англ. В. Б. Боброва. – М. : Ростинтэр, 1996. – 698 с.
78. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак / М. Коццолино; пер. с итал. – Харьков: Гуманитарный центр, 2009. – 248 с.
79. Кравченко Ю. С. Феномен общения: содержание, цель, формы, функции, средства [Электронный ресурс] / Ю. С. Кравченко // Сб. науч. трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2008. – № 6. – Режим доступа к журн. http://science.ncstu.ru/articles/hs/2008_06.
80. Краткий психологический словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
81. Крутий К. Л. Методика проведення індивідуальних занять з мовленнєво-пасивними дітьми дошкільного віку / Крутий К. Л. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПС. ЛТД», 2003. – 320 с.
82. Кузьмина М. Аутизм / М. Кузьмина // Школьный психолог. – 2000. – № 47. – С. 12–13.
83. Куперник К. Н. Детский аутизм – ведущее поражение / К. Н. Куперник // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1972. – Вып. 10. – С. 33–52.

84. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – Минск: Университетское, 1988. – 210 с.
85. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / Лабунская В. А. – Ростов-на-Дону, 1986 – 252 с.
86. Лабунская В. А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения / В. А. Лабунская // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 36–41.
87. Лаврентьева Н. Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом / Н. Б. Лаврентьева // Дефектология. – 2003. – № 2. – С. 88–93.
88. Лебединский В. В. Нарушение психического развития у детей: учеб. пособие / Лебединский В. В. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 167 с.
89. Лебединская К. С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков / Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В. – М.: Педагогика, 1998. – 168 с.
90. Лебединская К. С. Дети с нарушением общения: Ранний детский аутизм / [Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. и др.]. – М., 1985. – 96 с.
91. Лебединская К. С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 346 с.
92. Лебединская К. С. Диагностическая карта для исследования ребёнка первых двух лет жизни при предположении раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 51–57;
93. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М., 1997. – 220 с.
94. Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: 1975. – С. 105 – 123.
95. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
96. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / Леонтьев А. Н. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

97. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / [под ред. В. В. Давыдова и др.]. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 391 с.
98. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 576 с.
99. Либлинг М. М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом / М. М. Либлинг // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 69–80.
100. Лисина М. И. Формирование потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова. – М., 1980. – С. 55–78.
101. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей / М. И. Лисина // Принцип развития в психологии / М. И. Лисина. – М., 1978. – С. 268–294.
102. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
103. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
104. Логвінова І. П. Особливості налагодження невербальної взаємодії з аутичною дитиною методом піскової психотерапії/ І. П. Логвінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. [зб. наук. праць] / за ред. В. М. Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 13. – С. 181–186.
105. Логвінова І. П. Роль раннього досвіду невербальної взаємодії у формуванні комунікативної діяльності дитини з аутизмом / І. П. Логвінова // Журнал «Імідж сучасного педагога»: наук.-практ. освітньо-популярний часопис. – 2008. – № 6-7 (95-96). – С. 86–90.
106. Логвінова І. П. Психологічні особливості невербального компонента у процесі налагодження взаємодії із дітьми з порушеннями спектра аутизму / І. П. Логвінова // Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конфер. «Новітні медико-психолого-педагогічні технології діагностики, запобігання і подолання

- мовленнєвих розладів», 1–2 жовт. 2009 [Текст]. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2009. – С. 96–102.
107. Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби у дітей з аутизмом у невербальній взаємодії / І. П. Логвінова // зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XII, Серія соціально-педагогічна. – Аксіома, 2009. – С. 400–404.
108. Логвінова І. П. Навички невербальної соціальної взаємодії у дошкільників з розладами спектра аутизму / І. П. Логвінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. [зб. наук. пр.] / за ред. В. М. Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 18. – С. 137–141.
109. Логвінова І. П. До проблеми формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із розладами спектра аутизму / І. П. Логвінова // наук.-метод. журнал «Логопедія». – 2011. – № 2. – С. 40–44.
110. Логвінова І. П. Психологічні особливості використання жестів дошкільниками з розладами спектра аутизму / І. П. Логвінова // наук.-метод. журнал «Імідж сучасного педагога». – 2012. – № 1. – С. 61–63.
111. Логвінова І. П. Психологічні особливості організації візуальної взаємодії у дошкільників з розладами спектра аутизму / І. П. Логвінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. [зб. наук. пр.] / за ред. В. М. Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 21. – С. 294–297.
112. Логопедия: учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности «Дефектология» / [Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.]; под ред. Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с..
113. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 37–38, 45.
114. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Ломов Б. Ф. – М.: Наука, 1984. – 226 с.

115. Лурия А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов.– В кн.: Психологическая наука в СССР. – Т. 1. – М., 1959. – С. 516–577.
116. Лысый В. И. Проблемы диагностики раннего детского аутизма / Лысый В. И. – М., 2004. – С. 234.
117. Лютова Е. К. Тренинг общения с ребёнком (период раннего детства) / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб. : Речь, 2005. – 176 с.
118. Лютова Е. К. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб. : Речь, 2002. – 136 с.
119. Макарова А. В. Драматизация как средство помощи аутичным детям / А. В. Макарова // Дошкольная педагогика. – 2002. – № 4. – С. 41–43.
120. Максимова Р. А. Возрастные особенности в развитии коммуникативных качеств / Р. А. Максимова // Личность в системе общественных отношений. – 1983. – С. 46–47.
121. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / Мамайчук И. И. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
122. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / Мамайчук И. И. – СПб. : Речь, 2004. – 400 с.
123. Марилов В. В. Общая психопатология: [учеб. пособ. для студ. высш. завед.] / Марилов В. В. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
124. Маркова А. К. Психология усвоения языка, как средства общения / Маркова А. К. – М. : Педагогика, 1974. – 240 с.
125. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) / Мастюкова Е. М. – М. : Владос, 1997. – 304 с.
126. Матвеева Н. Н. Психокоррекция задержки речевого развития у детей 2-3 лет: [пособие для психологов, воспитателей и родителей] / Матвеева Н. Н. – М.: Аркти, 2005. – 95 с.
127. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения / Альберт Меграбян; пер. П. Румянцева. – СПб: Речь, 2001. – 253 с.

128. Методичні рекомендації до програми розвитку та виховання дитини раннього віку Зернятко / [під ред. О. Л. Кононко]. – К. : Кобза, 2004. – 188 с.
129. Мнухин С. С. О резидуальных нервно-психических расстройствах у детей / С. С. Мнухин // Резидуальные нервно-психические расстройства у детей / под ред. С. С. Мнухина. – Л. : Ленинградский педиатрический институт, 1968. – Т. 5. – С. 5–22.
130. Морозов В. П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация / Морозов В. П. – М.: ИП РАН, 1998. – 160 с.
131. Морозов В. П. Невербальная коммуникация в системе речевого общения. Психофизиологические и психоакустические основы / В. П. Морозов. – М.: ИП РАН, 1998. – 314 с.
132. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / Морозова С. С. – М.: Владос, 2007. – 176 с.
133. Мухина В. С. Психология дошкольника / Мухина В. С.; учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. училищ. под ред. Л. А. Венгера. – М., Просвещение, – 1975. – 239 с.
134. Немов Р. С. Психология: в 3 кн. / Р. С. Немов. – М.: Владос, 1995. – Книга 1: Общие основы психологи. – 1995. – 687 с.
135. Никольская О. С. Аутизм дома и в школе / О. С. Никольская // Школьный психолог: приложение к газете «Первое сентября». – 1998. – № 7-8. – С. 7.
136. Никольская О. С. Проблемы семьи аутичного ребёнка / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 76–82.
137. Никольская О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 342 с.
138. Никольская О. С. Об аутизме / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг // Школьный психолог. – 2004. – 16-22 нояб. (№ 48). – С. 4–7.
139. Никольская О. С. Ребенок с аутизмом в обычной школе / О. С. Никольская, Т. А. Фомина, С. А. Ципотан // Школьный психолог. – 2002. – № 7. – С. 12–13, № 8. – С. 13, № 9. – С. 12, № 11. – С. 14.

140. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. – М. : Теревинф, 2003. – 160 с. – Серия «Особый ребенок».
141. Нэпп М. Невербальное общение. Учебник / Марк Нэпп, Джон Холл; пер. с англ. З. Замчук и др. – М. : Прайм-Еврознак, 2004. – 256 с.
142. Ньюкиктъен Ч. Детская поведенческая неврология: в 2 т. / Чарльз Ньюкиктъен; пер. с англ. Д. В. Ермолаев, Н. Н. Заваденко, М. А. Островская; под ред. Н. Н. Заваденко. – Т. 2. – М. : Теревинф, 2010. – 326 с.
143. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребёнком. Руководство для родителей / Сара Ньюмен; пер. с англ. Н. Л. Холмогоровой. – М. : Теревинф, 2004. – 240 с. – Серия «Особый ребенок».
144. Обухівська А.Г. Діти з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми й освітні потреби / А. Г. Обухівська // «Психолог довкілля», Всеукраїнська газета – 2009. – № 1. – С. 42-47.
145. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / [под ред. М. И. Лисиной]. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.
146. Омельченко І. М. Особливості формування соціальної перцепції у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.08 / Омельченко Ірина Миколаївна. – К., 2010. – 276 с.
147. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. посібник / Островська К. О. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.
148. Орбан-Лембрик Л. Є. Соціальна психологія: навч. посібник / Орбан-Лембрик Л. Є. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
149. Орбан-Лембрик Л. Є. Стілкування як соціально-психологічний феномен / Л. Є. Орбан-Лембрик // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2003. – Вип. 8. – Ч. 1. – С. 3–10.
150. Орбан-Лембрик Л. Є. Структура комунікативного потенціалу особистості / Л. Є. Орбан-Лембрик // Психологічні перспективи. – 2002. – Вип. 2. – С. 100–106;
151. Панферов В. И. Психология общения / В. И. Панферов // Вопросы философии. – 1971. – № 7. – С. 126–131.

152. Папушек Х. Значение невербального общения в младенческом возрасте для психического развития / Х. Папушек, М. Папушек, К. Солоед // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 4. – С. 45–63.
153. Парраутизм. Психогенная форма аутизма / Г. Козловская, М. Проселкова // Развитие личности. – 2004. – № 3. – С. 73–82.
154. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 352 с.
155. Парк К. Социальное развитие аутиста: глазами родителя / Клара Парк; пер. с англ. И. А. Костина // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. – № 2. – С. 65–95.
156. Петрова Е. А. Визуальная психосемиотика общения: дис. ... док. псих. наук: 19.00.01 / Петрова Елена Алексеевна. – М., 2000. – 355 с.
157. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе / Е. А. Петрова. – М.: Педагогическое общество России, 1988. – 222 с.
158. Печникова Л. С. Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Печникова Леонора Сергеевна. – М., 1997. – 205 с.
159. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко. – К. : Нора-Принт, 2002. – 310 с.
160. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов / Питерс Т.; пер. с англ. М. М. Щербаковой, под науч. ред. Л. М. Шипицыной и др. – М.: Владос, 2003. – 240 с.
161. Питерси М. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Кн. 6: Восприятие речи / Мойра Питерси, Робин Трилор; пер. с англ. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001. – 112 с.
162. Питерси М. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 3: Навыки общения / Мойра

- Питерси, Робин Трилор; пер. с англ. – М. : Ассоциация Даун Синдром, 2001. – 112 с.
163. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / [под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной]. – СПб. : Речь, 2005. – 342 с.
164. Полински Л. РЕКІР: игра и движение. Более 100 развивающих игр для детей первого года жизни / Лизель Полински; пер. с нем. О. Ю. Поповой. – [3-е изд.] – М. : Теревинф, 2008. – 240 с.
165. Пономарева И. П. Невербальное поведение и его значение в определении нетипичного эмоционального и функционального состояния человека / И. П. Пономарева, Е. Н. Павлова, Ю. М. Жуков [и др.] // Сб. Модельный эксперимент с длительной изоляцией: проблемы и достижения; под ред. В. М. Баранова. – М. : Слово, 2001. – С. 180–188.
166. Понятие о синдроме раннего детского аутизма и аутических чертах личности // Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. Н. М. Назаровой. – М., 2000. – С. 300–316;
167. Понятийно-терминологический словарь логопеда / [под ред. В. И. Селиверстова]. – М.: Владос, 1997. – 400 с.
168. Посохова І. Вироблення соціально-комунікативних навичок у школярів з аутизмом / Ірина Посохова // Дефектологія. – 1999. – № 4. – С. 31–35.
169. Пряжникова Е. Ю. Роль социальной работы с детьми с РДА / Е. Ю. Пряжникова, Т. Э. Галкина // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 1. – С. 92–98.
170. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития / [сост. Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг]. – М.: Полиграф сервис, 2001. – 156 с.
171. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.] – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
172. Психология и психопатология кожи: [тексты / сост. и науч. ред. С. Ф. Сироткин, М. Л. Мельникова]. – М. : Когито-Центр, 2011. – 384 с.

173. Рамачандран В. Разбитые зеркала: теория аутизма / В. Рамачандран, Л. Оберман // В мире науки, – 2007. – Март, № 3. – С. 30–38.
174. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Рейковский Я. – М., 1979. – 456 с.
175. Рождественська М. В. Ранній дитячий аутизм: навч. посіб. / М. В. Рождественська, С. Ю. Конопляста. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2004. – 69 с.
176. Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із ЗПР / М. В. Рождественська // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 88–93.
177. Романчук О. Розлади спектра аутизму в запитаннях і відповідях / Олег Романчук. – Львів: Колесо, 2009. – 168 с.
178. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: Изд-во АН СССР, 1946. – 374 с.
179. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: МГУ, 1973. – 424 с.
180. Самарина Н. П. Взаимодействие матери и ребенка в первые месяцы после рождения / Н. П. Самарина // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2007. – № 3, сентябрь. – С. 15–27.
181. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учеб.-метод. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2011. – 432 с.
182. Санникова О. П. Эмоциональность и регуляция активности общения / О. П. Санникова // Вопросы психологии. – № 4. – 1989. – С. 23–29.
183. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми / Патрик Сансон. – М. : Теревинф, 2006. – 208 с.
184. Симашкова Н. В. Клинические и нейрофизиологические аспекты тяжелых форм аутизма у детей / Н. В. Симашкова, Л. П. Якупова, В. М. Башина // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2006. – № 7. – С. 34–36.
185. Синьов В. М. Основи дефектології / В. М. Синьов, Г. М. Кобернік – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.

186. Скоплер Э. Учебные упражнения для аутичных детей / Эрик Скоплер, Маргарет Лэнсинг, Лесли Уотерс; пер. с англ. М. Жог // Развитие личности. – 2001. – № 2. – С. 112–135.
187. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія / Скрипник Т. В. – К. : Фенікс, 2010. – 368 с.
188. Слесарева В. М. Моделирование как эффективное средство формирования связной речи у детей, страдающих аутизмом / В. М. Слесарева // Дошкольная педагогика. – 2003. – № 5. – С. 35–37.
189. Смирнова И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: учебно-метод. пособие для логопедов и дефектологов / Смирнова И. А. – СПб.: «Детство-Пресс», 2007. – 320 с.
190. Соковник В. М. Общение и его средства / В. М. Соковник // Сознание и общение. – Фрунзе: Илин, 1968. – С. 8–38.
191. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / [за ред. академіка В. І. Бондаря]. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.
192. Справочник по психиатрии / [под ред. А. В. Снежневского]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Медицина, 1985. – 416 с.
193. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Клиника олигофрении / Сухарева Г. Е. – М. : Медицина. – 1965. – С. 153.
194. Тарасун В. Асинхронічний психічний розвиток: діагностичні критерії, причини, основні концепції, методи навчання (огляд зарубіжної літератури). / Валентина Тарасун // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 12–16, № 3. – С. 13–17.
195. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посіб. для вищ. навч. закладів / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова; за ред. В. В. Тарасун. – К.: Наук. світ, 2004. – 100 с.
196. Тарасун В. В. Етапи формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом (програмування, контролю, обробки інформації) / В. В. Тарасун // Дефектологія. – 2005. – № 1. – С. 8–15.
197. Тиселль А. Жесты и речь / Аннели Тиселль. – Хаттен Форлаг, 2009. – 66 с.

198. Ткачева В. В. Психолого-педагогическое изучение аутичных детей / В. В. Ткачева // *Коррекционная педагогика*. – 2005. – № 1 (7). – С. 16–21.
199. Ульянова Р. К. Организация поведения ребёнка, страдающего ранним детским аутизмом / Р. К. Ульянова // *Дефектология*. – 1988. – № 2. – С. 81–83.
200. Феррари П. Детский аутизм / Феррари П.; пер. с фр. О. Власовой. – М.: РОО «Образование и здоровье», 2006. – 127 с.
201. Філіпек П. Аутистичні розлади: рекомендації щодо ранньої діагностики / П. Філіпек // *Медицина світу: науково-практ. журнал оглядових та перекладених статей для широкого кола лікарів*. – 2001. – Т. 10. – Ч. 3. – С. 159–163.
202. Филипчук В. С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія: навч.-довідковий посібник / Филипчук В. С. – Чернівці: Рута, 2001. – 96 с.
203. Хансен Д. Невербальная коммуникация в консультировании / Д. Хансен, Р. Стевин, Р. Уорнер // *Журнал практической психологии и психоанализа*. – 2000. – № 2, июнь. – С. 45–51.
204. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А. В. Хаустов // *Дефектология*. – 2004. – № 4. – С. 69–74.
205. Хаустов А. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М.: РГБ, 2005 (Из фондов Российской Государственной библиотеки).
206. Чуприков А. П. Ранній дитячий аутизм: навч.-метод. посіб. / Чуприков А. П., Винник М. І., Багрій Я. Е. – 2-е вид., перероб. і доп. – Івано-Франківськ: Вид-во Івано-Франківської держ. мед. академії, 2005. – 48 с.
207. Шапиро Л. Секретный язык детей: детский язык жестов, снов, рисунков. Узнайте их тайный смысл / Лоренс Шапиро; пер. В. Полищук. – М.: АСТ, Астрель, 2007. – 384 с.: ил.
208. Шипицына Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте. Монография / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2009. – 128 с.

209. Шипицына Л. М. Обучение общению умственно отсталого ребенка: уч. пособ. / Шипицына Л. М. – СПб. : Владос, 2010. – 279 с.
210. Ширли К. Жизнь с аутизмом / Коэн Ширли; пер. с англ. И. А. Костина. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2008. – 240 с.
211. Шюллер Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACH / Э. Шюллер, М. Ланзинд, Л. Ватерс; пер. с англ. – Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 250 с.
212. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Шульженко Д.І. – К., 2009. – 385 с.
213. Шульженко Д. І. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів) / Д. І. Шульженко, Н. С. Андреева. – К.: Д. М. Кейдун, 2011. – 344 с.
214. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
215. Эмоциональные и познавательные характеристики общения / [отв. ред. В. А. Лабунская]. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1990. – 176 с.
216. Ягнюк К. В. Присутствие и невербальная коммуникация / Ягнюк К. В. // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – № 1. – С. 15–27.
217. Якобсон П. М. Психология чувств, 2-е доп. изд. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – 216 с.
218. Якунина К. В. Развитие кинетических средств коммуникации у дошкольников с недоразвитием речи: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. псих. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / К. В. Якунина. – М., 2000. – 20 с.
219. Янушко Е. А. Использование сенсорных игр для установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком / Е. А. Янушко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 16. – С. 8–14.

220. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта, способы взаимодействия, развития речи, психотерапия / Янушко Е. А. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с. – (Особый ребёнок).
221. Buhler K. Sprachtheorie. Jena: Fischer, 1934.
222. Brazelton T. Berry The Earliest Relationship: Parents, Infants, and the Drama of Early Attachment / T. Berry Brazelton, Bertrand G. Cramer. – New York: Addison-Wesley Publishing Co., Inc., 1990. – p. 252.
223. Dornes M. Der kompetente Saugling / Dornes M. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1993. – p. 234.
224. Dawson G. Case study of the development of an infant with autism from birth to two years of age / G. Dawson, A.N. Osteling, A. Meltzoff et al. // J. Appl. Dev. Psychol., 2000. – Vol. 21. – p. 299–313.
225. Fogel A. Manual actions of nine – to fifteen-week old human infants during face-to-face interaction with their mothers / A. Fogel, T. E. Hannan // J. Child development. – 1985. – Vol. 56. – № 5.
226. Frith U. L'enigme de l'Autism / Frith U. – Paris: Ed. O. Jacob, coll. "Sciences humaines", 1992.
227. Gillberg G. Autism under age 3 years: A clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy / G. Gillberg, S. Ehlers, H. Schaumann // J. Child Psychol Psychiat. – 1990. – Vol. 31. – p. 921–934.
228. Gutstein S. Relationship Development Intervention with Children, Adolescents and Adults: Social and Emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism, PDD and NLD / Steven Gutstein, Rachelle K. Sheely. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2005.
229. Happe F. G. Autism: An Introduction to Psychological Theory / Happe F. G. – Cavendish, Australia: UCL Press, 1994. – p. 216.
230. Hobson R. P. Beyond the cognition: the theory of autism. In Autism: nature, diagnosis and treatment / Hobson R. P. – N. Y.: Guildford press, 1989.

231. Krens I. The prenatal relationship – considerations on the aetiology of personality disorder / I. Krens, H. Krens. – International Academy for Prevention and Psychotherapy: AW Molenhoek, 2003.
232. Maestro S. Attention skills during the first 6 month of age in autism spectrum disorders / S. Maestro, F. Muration, M.C. Cavallaro, et al // J. Acad. Child Adolesc. Psychiatry. – 2002. – Vol. 4. – p. 1239–1245.
233. Meltzoff A. N., Gopnik A. The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind // Understanding other minds: perspectives from autism. Oxford, 1993.
234. Papousek H. Experimental studies of appetitional behavior in human newborns infants // Early behavior: Comparative developmental approaches / Eds H. W. Stevenson, E. H. Hess, H. L. Rheingold. N.Y.:Wiley, 1967. – p. 249–277.
235. Papousek H., Papousek M. Early integrative and communicative development: Pointers to humanity // Inte-grative biological psychiatry / Hrsg. H. M. Emrich, C. M. Wiegand. Berlin: Springer Verlag, 1992. – p. 45–60.
236. Selman R. L. A structural development analysis of levels of role talking in middle childhood / R. L.Selman // Child Development. – 1974. – № 45. – p. 803–807.
237. Stern N. D. The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology / N. D. Stern. – Basic Books, 2000. – p. 352.
238. Siegel J. D. Parenting from the inside out how a deeper self-understanding can help you raise children who thrive / Daniel J. Siegel, Mary Hartzell. – New York, 2003. – p. 259.
239. Tortora S. Dancing dialogues / Suzi Tortora. – Kansas.: Paul H. Brookes Publishing Co., 2006. – p. 532.
240. Toth K. Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Joint Attention, Imitation, and Toy Play / K. Toth, J. Munson, A. Meltzoff, G. Dawson // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2006. – Vol. 37. – № 8. – p. 993–1005.

241. Quill K. A. DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism / K. A. Quill, K. N. Bracken, M. E. Fair, J. A. Fiore. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. – p. 410.
242. Wetherby A. M. Autism Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective / A. M. Wetherby, M. Barry. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2000. – p. 390.

Додаток А.
Модель невербального компонента комунікативної діяльності

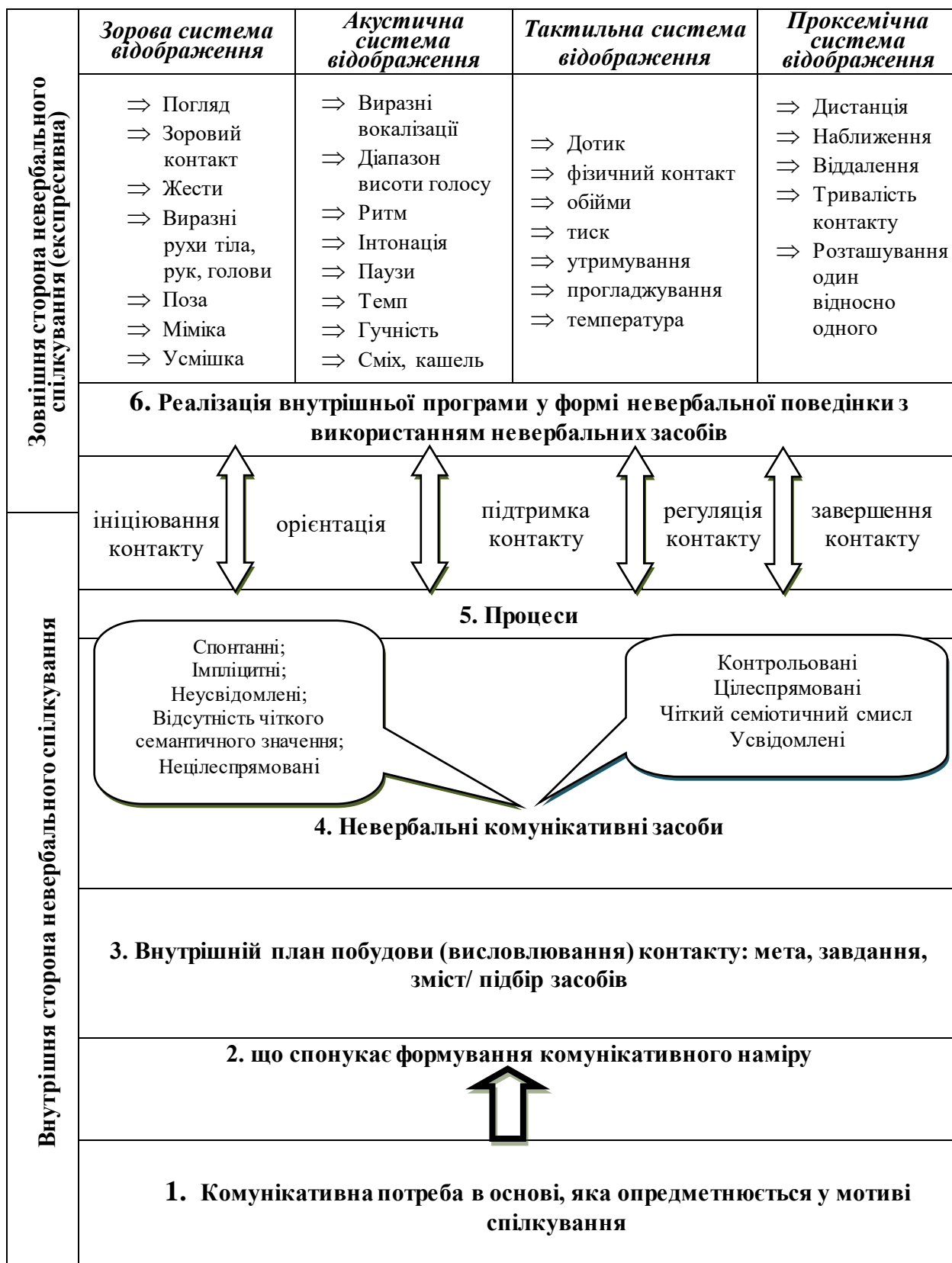


Рис. 1.

Додаток Б.

Методика «Первинне спостереження невербальної поведінки при порушеннях аутичного спектра»

Методика первинного спостереження невербальної поведінки при порушеннях аутичного спектра була спрямована на оцінку загальної комунікативної спрямованості невербальної поведінки дітей із РСА молодшого і старшого дошкільного віку в межах нової ситуації спілкування.

Розробка структури спостереження відбувалася на основі методики І.І. Мамайчук, зокрема, виділених нею показників диференційованої оцінки типових поведінкових проявів дітей із РСА. Для ефективнішої адаптації методики первинного спостереження до цілей нашого дослідження ми вибірково доповнили картку спостереження діагностичними критеріями системи психолого-педагогічного обстеження дітей із перинатальною енцефалопатією у віці 2-3 років, розробленими Є.Ф. Архіповою [10].

Метою первинного спостереження було з'ясувати стан комунікативної спрямованості засобів спілкування, що використовувалися дитиною із РСА в умовах незнайомої комунікативної ситуації. Досліджувалася здатність дитини з РСА орієнтуватися у новому комунікативному просторі, встановлювати і підтримувати контакт із чужим дорослим. Вивчалися особливості невербальної реакції дитини з РСА на звертання співрозмовника.

Параметри спостереження за невербальними комунікативними проявами поведінки поділялися на три групи:

1. Загальні комунікативно-поведінкові прояви (контактність, комунікативна активність, засоби спілкування);
2. Невербальні засоби спілкування, способи використання дитиною з РСА та її реакції на них (особливості візуальної взаємодії, мимічної виразності, використання жестів, вокалізацій);
3. Просторово-часові характеристики невербальної взаємодії (тривалість утримання контакту, особливості встановлення міжособистісної дистанції).

Дослідження за цією методикою проводилося у формі двох, послідовно модельованих типів комунікативних ситуацій. Перший тип являв собою спонтанно побудований контакт, пасивність із боку експериментатора, його слідування за ініціативами, активністю та інтересами дитини з РСА, підтримка найменших її спроб розпочати комунікацію. При цьому перед дитиною з РСА не ставилося ніяких завдань, вербальних інструкцій, вимог. Експериментатор активно відгукувався на будь-які комунікативні дії дитини з РСА, імітував за нею її спосіб гри, проте, сам не виступав ініціатором і не скеровував комунікативний процес.

Другий тип ситуації спілкування являв собою організований спосіб контакту, в якому дорослий виконував активну регулюючу роль комунікативного партнера, пропонував дитині варіанти виконання спільної діяльності чи гри, ставив перед нею конкретні завдання, звертався напряду, демонстрував, що очікує відповіді.

У ході дослідження у протоколі фіксувалися особливості поведінкових проявів та реакцій дитини з РСА відповідно до обраної диференційованої оцінки спостереження (від 0 до 4 балів) (див. додаток В, с. 234).

Застосування методики було актуальним на першому етапі констатувального дослідження, оскільки дозволяло виявити специфіку інтенціональної комунікативної поведінки дитини з РСА у незнайомій ситуації. На основі визначених параметрів методика дає можливість вивчити особливості реакцій дітей із РСА на нову комунікативну ситуацію, з'ясувати способи побудови взаємодії із чужим дорослим, виявити особливості використання невербальних засобів спілкування та рівень комунікативної спрямованості невербальної поведінки.

Додаток В

Таблиця 1.

Схема первинного спостереження невербальної поведінки при порушеннях спектра аутизму

Комунікативно-поведінкові прояви					
	0	1	2	3	4
Контакт	Контакт повністю відсутній. Дитина виглядає переважно байдужою, не реагує на дії чи слова дорослого. Не відгукується на звертання і не ініціює контакт.	Контакт можливий при наявності глибокого зацікавлення в дитини до спільного об'єкту (н., щоб отримати іграшку, тягне дорослого за руку). У той же час до співрозмовника, до спілкування дитина інтересу не проявляє.	У контакт вступає не відразу, із значними труднощами. Контакт поверховий, нестійкий (н., вступає у контакт лише у присутності матері). Уникає спілкування при прямому звертанні, н., коли психолог щось просить дитину. Проявляє вибірковий відгук на звертання, але самостійно не ініціює.	Контакт вибірковий, утруднений. Інтенсивність і тривалість його залежать від настрою і стану дитини. Може висловити прохання, відгукується на звертання.	Дитина легко встановлює продуктивний контакт, відгукується на запрошення до гри, може запросити іншого у свою гру, проявляє комунікативну активність, підтримує і розвиває контакт, намагається зацікавити співрозмовника, отримати його увагу.
Активність	Відсутній інтерес до того, що відбувається навколо. У гру з дорослим не включається. Стереотипії. Зануреність у повторювані моторні дії.	Вибіркова, недовготривала активність у межах стереотипних чи сенсорних ігор. Інтерес поверховий, нестійкий, в основному спрямований на предмети та способи маніпуляції з ними, а не на комунікацію.	Проявляє нестійкий інтерес до спілкування, але швидко втомлюється, перенасичується, переключується на інші іграшки, предмети. Активність під час взаємодії з дорослим чергується із періодичним згасанням інтересу.	Дитина проявляє інтерес до комунікативної ситуації, але тривожна, напружена, чутлива до тону, звертань. Активність може зберігатися протягом усього контакту, але під кінець згасає.	Активність під час взаємодії висока, дитина ініціює, підтримує контакт. Інтерес проявляє в першу чергу до комунікативної взаємодії, до виконання спільної діяльності з дорослим.
Засоби спілкування	Контакт не встановлює. Невербальні сигнали використовує дуже рідко.	Спілкування слабо виражене, реалізується за допомогою рухів тіла у поєднанні з невиразною посмішкою і криками, може використовувати непрямі невербальні сигнали до співрозмовника.	Стереотипно використовує невербальні комунікативні сигнали, спілкується за допомогою рухів тіла, голови, усмішки, голосу. Аморфні слова-корені.	Спілкування відбувається за допомогою диференційованого голосу, міміки, виразного погляду, жестів, коротких фраз.	Використовує різноманітні мовленнєві і невербальні засоби спілкування, адекватно до умов комунікативної ситуації.
Невербальні комунікативні засоби					
	0	1	2	3	4
Зоровий контакт	Зоровий контакт відсутній – не дивиться на обличчя співрозмовника. Активно уникає. Дитина може дивитися у простір, дивитися на об'єкти під незвичним кутом зору, тримати їх дуже близько до очей.	Може встановити вибірковий зоровий контакт лише на недовготривалий час. Треба часто нагадувати, щоб дитина дивилася на те, що робить. Погляд може бути нерухомий, звернений у простір.	Зоровий контакт вибірковий, дитина користується поглядом для регуляції взаємодії, якщо їй «щось треба», коли хоче добитися бажаного. Зосереджується на обличчі співрозмовника може епізодично і недовго.	На обличчі співрозмовника зосереджується може, зоровий контакт встановлює. У грі використовує погляд для регуляції спілкування, але швидко перенасичується. Погляд тривожний, напружений, довго дивиться на лице, але взаємодію не розширює.	Встановлює самостійно продуктивний зоровий контакт, може спостерігати, зосереджуватися на обличчі співрозмовника. Використовує погляд для орієнтації у ситуації спілкування, для перевірки, чи зрозумілим було її повідомлення.

	0	1	2	3	4
Мімічна виразність	Не дивиться в обличчя співрозмовника. Обличчя без виразу. Міміка невиразна, одноманітна і не співвідноситься із ситуацією спілкування. На мімічну виразність іншого не реагує. Не заражається від сміху, усмішки партнера	На обличчі співрозмовника фокусується слабо, не розуміє виразів обличчя. Мімічна виразність обличчя збіднена. На емоції співрозмовника реагує слабо, не розуміє їх. Не намагається імітувати міміку дорослого. Не змінює свій вираз обличчя у відповідь на зміну виразу обличчя дорослого.	Зосереджує увагу на обличчі співрозмовника вибірково, іноді проявляє інтерес перебільшених виразів обличчя. Спостерігається нестійке вираження деяких виразів обличчя (гніву, радості, образи, смутку, страху) проте рідко носить комунікативний зміст. Іноді емоції можуть не співпадати із ситуацією. Імітація мімічних виразів обличчя слабо виражена.	Може фокусуватися на обличчі співрозмовника. Проявляє інтерес до його перебільшених мімічних виразів. Ясна і чітка зміна виразу обличчя (страх, радість, гнів, задоволення), але за ступенем вираженості вони часто не співпадають із причинами, які викликали. Наслідують мімічні вирази обличчя інших вибірково.	Мімічна виразність адекватна і різноманітна. Дитина реагує та орієнтується в міміці співрозмовника, розуміє всі його вирази обличчя (в тому числі і легке нахмурення або підняття брів). Добре наслідують міміку співрозмовника.
Жести	Не реагує на жести, не розуміє їх. Не користується ними з метою щось повідомити, не наслідують рухи, дії дорослого. Не вживає символічні жести (наприклад, так-ні).	Не використовує жести при спілкуванні, але реагує на деякі конкретні жести співрозмовника (н., дотик до стільця, щоб запросити сісти). Символічні жести не розуміє. Відсутність вказівного жесту.	Користується кількома жестами при нагадуванні. Вибірково розуміє деякі жести співрозмовника – кивки головою, вказівний жест. Показує потребу конкретною демонстрацією (бере їжу із тарілки), показує бажання дотиком до предмета.	Самостійно використання символічних жестів «так-ні» у спілкуванні вибірково, проте ясо розуміє їх значення. Використовує вказівний жест, може показати об'єкт на відстані, повідомляє жестами про потреби (н., пити). Наслідують рухи і жести дорослого.	Самостійно використовує різноманітні складні жести із метою спілкування у звичних ситуаціях. Добре орієнтується в комунікативній ситуації, якщо співрозмовник використовує жести. Позначає жестами дії і поняття, використовує їх як заміники слів або у супроводі словесної фрази.
Вокалізація	Вокалізації одноманітні, скупі, не носять комунікативного характеру, або відсутні взагалі. Монотонність. Зміна інтонацій, темпу, гучності не носить комунікативного змісту. Звуки не імітує.	Вокалізації присутні, але до дорослого їх не спрямовує. Характер вокалізації активний, темп прискорений або навпаки - повільний, тихий. В афективно заряджених ситуаціях може посилювати гучність, інтонацію, темп з комунікативною метою. Регулювати голос відповідно до ситуації спілкування не може. На звертання співрозмовника голосом не відгукується.	Характер вокалізацій різноманітний. Тон голосу тихий, говорить пошепки, невиразно \ тон голосу гучний, вокалізації активні, прискорені, нерозбірливі. Інтонаційні характеристики регулює з труднощами. Для вираження бажання вибірково ускладнює інтонацією свої вокалізації. Дитина чутлива до різкої зміни голосу. Вибірково може наслідувати інтонації іншого.	Використовує різноманітні вокалізації із метою спілкування вибірково. Темп, гучність, тон, інтонації регулює вибірково. Переважно адекватні до ситуації спілкування, часом можуть бути дивакуваті. Для вираження бажання ускладнює інтонацію. Може вокалізувати пошепки. Використовує запитальну інтонацію. Відгукується голосом на звертання.	У процесі спілкування добре регулює інтонаційні характеристики мовлення відповідно до ситуації. Орієнтується на голосові та інтонаційні характеристики спілкування співрозмовника.
Просторово-часові характеристики невербальної взаємодії					

	0	1	2	3	4
Дистанція і простір	Хаотично рухається по всій кімнаті, ніде не затримуючись, швидко переходить з одного місця на інше. Адекватну дистанцію спілкування не встановлює і не регулює. Занурюється у свою діяльність. Не помічає присутності іншого. Дитина не реагує на зміну дистанції під час спілкування психологом.	Оптимальну відстань не встановлює. Уникає наближення, ховається, негативно реагує на спроби психолога зменшити дистанцію. З острахом ставиться до незнайомого простору, боїться відійти від мами. Простір пересування обмежений. При збільшенні дистанції контакт не утримує. На спроби дорослого наблизитися реагує здебільшого негативно.	Оптимальну дистанцію не встановлює. Відстань із співрозмовником регулює вибірково (н., коли кличуть), дистанція часто змінюється дитиною у процесі спілкування (то наближається/ то втікає). Зі збільшенням дистанції втрачає контакт із співрозмовником. Демонструє підвищення тривоги, якщо хтось різко наближається (підходить/сідає близько).	Оптимальну відстань встановлює, але ненадовго. На зміну дистанції співрозмовником реагує адекватно. Оптимальну відстань регулює з труднощами, може періодично віддалятися, але потім самостійно повертатися. На звертання реагує скороченням дистанції.	Адекватно реагує на наближення чи віддалення. Утримує контакт при збільшенні дистанції. Самостійно наближається до дорослого під час спілкування, зберігає, регулює оптимальну відстань потрібну кількість часу.
Тривалість	Тривалість продуктивного прямого чи непрямого контакту мінімальна або відсутня	Тривалість прямого контакту в межах 2-3 хв, весь час потребує стимуляції інтересу з боку дорослого	Тривалість прямого контакту вибіркова, залежить від рівня зацікавленості дитини в межах 3-5 хв	Дитина здатна підтримувати тривалість прямого контакту до 10 хв, залежно від інтересу	Регулює тривалість взаємодії адекватно стільки, скільки потрібно, більше 15 хв.

Додаток Г.

Методика «Оцінка невербальних соціально-комунікативних навичок у дошкільників із РСА», адаптований варіант методики К.А. Квілл “Assessment of Social and Communication Skill for Children with Autism”

Методика оцінки соціальних і комунікативних навичок дітей із аутизмом (К.А. Quill “Assessment of Social and Communication Skill for Children with Autism”) була розроблена К. Квілл, К. Брейкен, М. Феер з метою збору детальної інформації про соціально-комунікативну сферу дитини з РСА та створення цілісного уявлення про сформованість її комунікативної компетенції. Основними завданнями методики є визначити загальний профіль соціально-комунікативної діяльності дитини із РСА, виявити особливості сформованості її соціально-комунікативних навичок, з'ясувати, як дитина функціонує у своєму природному, звичному середовищі.

При аналізі та апробації методики наша основна увага зосереджувалася на дослідженні невербальних комунікативних навичок і збиранні інформації про особливості використання невербальних засобів комунікативної діяльності дитини з РСА. Тому в адаптованому варіанті було скорочено розділи, що не стосувалися завдань нашого дослідження (наприклад, пізнавально-дослідницька поведінка, навички самостійної і соціальної гри, загальні організаційні навички), а також було розширено розділ про використання невербальних комунікативних навичок.

Для отримання специфічних даних про особливості комунікації та сформованість базових невербальних комунікативних навичок спілкування дітей із РСА ми використовували адаптовану методику «Оцінка невербальних соціально-комунікативних навичок у дошкільників із РСА». Метою її є дослідити основні невербальні навички спілкування у дітей із РСА.

Зміст методики складається із двох частин. Перша являє собою контрольний перевірений лист основних навичок взаємодії, що включає інформацію про невербальну соціальну взаємодію і навички невербальної та звукової імітації дітей із РСА. Друга частина представлена у вигляді контрольного листа комунікативних навичок, що включає оцінку базових функцій комунікації та невербальних навичок, які супроводжують діалог.

Завдання першої частини є наступні:

1. Визначити стан сформованості навичок невербальної соціальної взаємодії: соціальної уваги, реципрокної взаємодії, соціальної регуляції, спільної уваги;
2. Дослідити рівень сформованості імітації: здатності до наслідування ізольованих рухів/ звуків та їх послідовностей під час взаємодії.

Серед основних завдань другої частини:

1. Дослідити сформованість базових соціальних функцій комунікативного повідомлення за показниками:
 - вміння виражати запит про потребу прохання, відмову, згоду, інтерес невербальним способом (вміти попросити «ще», вміти попросити предмет у ситуації вибору, попросити їсти, пити, погратися, про допомогу);
 - наявність соціальної відповідної реакції на комунікативне повідомлення співрозмовника (на привітання, вміння висловити згоду, відмова від діяльності чи від об'єкта, відгук на запрошення, на коментарі іншого, на своє ім'я);
 - здатність до спонтанного невербального коментування.
2. Виявити особливості невербальних навичок, що супроводжують діалог за показниками: підтримка природної дистанції; вміння вести діалог, повернувшись лицем до співрозмовника; регуляція гучності голосу; очікування невербальної реакції від співрозмовника; використання пояснювальних жестів; розрізнення адекватності доторків; утримання фокусу уваги на співрозмовнику.

Дослідження відбувалося шляхом проведення інтерв'ю батьків і педагогів дітей із РСА, спостереження за взаємодією дітей із РСА та близьких і чужих осіб, шляхом прямого організованого моделювання експериментальних ситуацій взаємодії дитини з РСА та експериментатора. Інтерв'ю забезпечувало історичний погляд на динаміку формування невербально-комунікативних навичок. Батькам та педагогам дітей із РСА пропонувалося відповісти на питання анкети, їх відповіді ранжувалися залежно від рівня сформованості кожної комунікативної навички. Якщо дитина з РСА використовувала дану навичку у різноманітних ситуаціях при спілкуванні з різними людьми – відповідь «так»; якщо описана форма поведінки проявлялася вибірково, лише у специфічних умовах – відповідь «вибірково»; якщо

така форма поведінки не спостерігалася в жодній ситуації або дуже рідко – відповідь «ні». У ході безпосередньої взаємодії експериментатора і дитини з РСА прояви її невербальної поведінки фіксувалися в аналогічному протоколі, згідно якого проводилося інтерв'ю батьків та педагогів дошкільників із РСА. Результати обох варіантів анкет потім порівнювалися й аналізувалися.

Обробка результатів методики передбачала узагальнення даних згідно таких параметрів: *навички невербальної соціальної взаємодії* (соціальна увага, реципронна взаємодія, соціальна регуляція, спільна увага); *навички імітації* (рухова, звукова); *базові комунікативні функції* (вміння виражати запит про потребу, особливості комунікативного відгуку на звертання співрозмовника, спонтанне коментування); *невербальні навички, що супроводжують діалог*.

У структурі констатувального дослідження методика дозволяла виявити рівень сформованості невербальних комунікативних навичок комунікації у дошкільників із РСА в умовах спілкування із близьким / чужим дорослим при організації цілеспрямованого контакту.

Таблиця 2

Оцінка невербальних соціально-комунікативних навичок у дошкільників із РСА

Ім'я і прізвище дитини _____
 Дата народження _____
 Дата обстеження _____

І. Опис особливостей комунікативної поведінки	Так	Вибір ково	ні
І. Основні навички взаємодії			
1. Невербальна соціальна взаємодія			
Соціальна увага			
1. Припиняє діяльність / починає дивитися на людину у відповідь на звертання по імені			
2. Дивиться на ті об'єкти, на які їй / йому показує інший, простежує за вказівним жестом			
3. Проявляє уважність в індивідуальній діяльності із знайомою людиною протягом 10 хвилин і більше			
4. Проявляє уважність в індивідуальній діяльності із незнайомою людиною протягом 10 хвилин і більше			
Реципронна двостороння взаємодія			
1. Використовує погляд для підтримки соціальної взаємодії			
2. Повторює власну поведінку, щоб підтримати взаємодію			
3. Повторює дії з іграшкою, щоб підтримати соціальну гру			
Соціальна регуляція			
1. Використовує жести, штовхання чи інші невербальні засоби для того, щоб попросити щось в іншої особи			

2. Дає чи по-іншому маніпулює предметом, щоб виразити запит / прохання			
3. Виражає прохання, робить запит, шляхом вказування на предмет			
4. Поєднує зоровий контакт і жести, щоб виразити запит, прохання, вимогу			
Навички спільної уваги			
1. Переводить погляд між іграшкою /об'єктом і людиною почергово			
2. Дає іграшку /об'єкт, щоб розділити інтерес нею /ним з кимось			
3. Вказує на іграшку /об'єкт, щоб розділити інтерес нею /ним з кимось			
4. Привертає до себе увагу ще до того, як інтерес буде розділено			
2. Імітація			
Моторна імітація			
1. Наслідує дію з іграшкою			
2. Наслідує простий жест, рух			
3. Імітує послідовність із двох дій			
4. Імітує послідовність із трьох і більше дій			
5. Наслідує незнайомі рухи під час звичної діяльності			
6. Наслідує рухи у незнайомому контексті			
Звукова імітація			
1. Повторює рухи/ звуки ротом			
2. Наслідує слово (слова): - під час пісні, пальчикової гімнастики - під час соціальних ритуалів - під час рухової активності			
3. Наслідує слова (звуки), коли її просять			
4. Повторює слова з пісень, ігор, віршиків			
II			
Базові комунікативні функції			
А. Вміння виражати прохання			
1. Просить «ще»			
2. Робить вибір			
3. Просить їжу / напій			
4. Просить об'єкт / іграшку			
5. Просить про улюблену діяльність			
6. Сигналізує про закінчення діяльності			
7. Просить допомогу			
A1. Вміння адекватно відгукуватися на звертання іншого			
1. Відгукується на ім'я («Що?» «Так» «Ага»)			
2. Відмовляється від об'єкта			
3. Відмовляється від діяльності			
4. Відгукується на привітання			
5. Відгукується на запрошення до гри			
6. Для вираження згоди використовує слово «так» або жест			
7. Відгукується на коментарі інших			
8. Відгукується на прохання допомогти іншому			
9. Коментує якусь неочікувану раптову подію (ой!)			
Невербальні діалогові навички			

1. Підтримує природну дистанцію із співрозмовником			
2. Уміння вести діалог, повернувшись лицем до співрозмовника			
3. Регулює гучність голосу залежно від оточуючої обстановки			
4. Чекає підтвердження від співрозмовника (кивок, усмішка), що його зрозуміли			
5. Використовує жести, щоб пояснити й уточнити щось у процесі взаємодії			
6. Фокусує увагу / орієнтується на співрозмовника			
7. Розрізняє адекватні і неадекватні торкання під час діалогу			

Додаток Д
Методика «Спостереження комунікативно – рухового невербального
стилю дитини з РСА»

Методика спостереження комунікативно-рухового невербального стилю дитини з РСА була розроблена на основі методики невербального спостереження програми втручання Way of Seeing, С. Тортори [239], що спрямована на аналіз невербальної експресії та обміну руховими діями між дорослим та дитиною. На думку С. Тортори, невербальна комунікація є основним інструментом для взаємодії і психокорекційного втручання при роботі з дітьми із РСА [239, с. 20], відповідно, у методиці особлива увага приділяється невербальним діям аутичної дитини під час взаємодії з оточенням. Оскільки одним із найважливіших ключів розуміння невербальної експресії С. Тортора називає спостереження [239, с. 19], то вивчення комунікативно-рухового невербального стилю дитини з РСА відбувалося шляхом спостереження за її невербальними діями під час спілкування у звичних комунікативних умовах. Комунікативно-невербальний стиль – це засвоєний репертуар невербальних засобів, що, зазвичай, використовувався дітьми з РСА для організації контакту з іншими людьми.

У ході реалізації методики основна увага спрямовувалася на аналіз цілеспрямованих та неусвідомлених невербальних дій дитини з РСА [239, с. 187]. Цілеспрямовані невербальні дії використовуються усвідомлено, інтенціонально з метою прямого контакту. Їм властиві певні символічні значення, вони спрямовані на привернення уваги до об'єкта, події, емоції. Використання їх у спілкуванні свідчить про вміння дитини налагоджувати контакт із іншими.

Неусвідомлені невербальні дії – це якісні аспекти невербальної експресії, які мають потенціал бути комунікативними і використовуються неусвідомлено, здебільшого при непрямому невербальному контакті.

У структурі експериментального дослідження методика дозволяла виявити:

- загальні особливості комунікативно-рухового невербального стилю, що є системою якісних аспектів невербальної експресії дітей із РСА;
- особливості психологічних механізмів організації спілкування у дітей із РСА;

- здатність дитини з РСА встановлювати та утримувати комунікативні зв'язки з оточуючими у знайомих ситуаціях шляхом використання цілеспрямованих та неусвідомлених невербальних дій;

- найбільш значимі для дитини з РСА невербальні сигнали (ті, на які вона найчастіше реагує та якими найчастіше користується).

Методика складалася із двох взаємопов'язаних блоків. **Перший блок** спрямований на аналіз особливостей використання невербальних засобів дітьми із РСА під час *ініціювання, підтримки та завершення контакту*. У межах визначених параметрів ми також з'ясовували *мету, умови і способи організації* спілкування дітьми із РСА.

Для вивчення комунікативно-рухового невербального стилю було адаптовано протокол спостереження психологічних механізмів комунікативної діяльності дитини з РСА, де фіксувалися результати спостереження відповідно розділів, кожен з яких включав серію ключових запитань:

1. *Ініціювання контакту*: чи ініціює контакт, з якою метою, в яких комунікативних умовах? Які невербальні засоби використовує при ініціюванні контакту? Ініціюючи контакт, чи очікує, перевіряє реакцію співрозмовника, і за допомогою яких невербальних засобів? Як реагує, якщо відповідь відсутня / не влаштовує / влаштовує?

2. *Підтримка контакту*: які невербальні засоби використовує для підтримки контакту? Які просторові умови організації спілкування (орієнтація один відносно одного у просторі, оптимальна дистанція, її зміна)? Яка тривалість невербальної взаємодії? На які невербальні засоби співрозмовника реагує найчастіше? В який спосіб? (поворот голови в бік співрозмовника, короткий погляд, наближення, жест, пауза в діяльності чи в рухах тощо).

3. *Завершення контакту*: якими невербальними сигналами повідомляє про завершення? Як реагує на сигнали від інших про завершення контакту?

Дослідження здатності завершувати взаємодію включало аналіз спонтанних ситуацій завершення контакту, що ініціювалися дитиною з РСА в межах триваючого заняття, та аналіз особливостей реакції дітей з РСА на завершення

контакту дорослим у змодельованих об'єктивних ситуаціях прощання, тобто на кінець заняття. Метою було виявити ті комунікативні сигнали, якими найчастіше користувалися діти з РСА, щоб повідомити дорослому про своє бажання завершити контакт: 1) *нормовані – погляд, звуки, соціальні жести, зміна пози; 2) ненормовані – різке збільшення дистанції, крик / плач, фізичний контакт (тягне за руку до дверей, відштовхування).*

Другий блок спрямований на детальне вивчення особливостей невербальних дій цілеспрямованого та неусвідомленого характеру, що використовувалися дітьми із РСА для встановлення, підтримки та регуляції комунікативних зв'язків: *погляду, тілесних сигналів і поз, комунікативного простору, міміки, інтонацій, жестів.*

Такий підхід дозволяв визначити домінуючий у комунікативно-невербальному стилі спосіб побудови контакту: 1.) *спілкування за допомогою рухів усім тілом; 2.) спілкування за допомогою жестових дій.* Перший спосіб являє собою більш ранню і примітивну форму комунікації, для якої є характерним використання неусвідомлених невербальних сигналів. Другий є ознакою сформованості жестової репрезентації і свідчить про готовність оволодіння більш складними формами репрезентативної поведінки, зокрема вербальним спілкуванням.

Зоровий контакт оцінювався за показниками:

1) *візуальне встановлення комунікативних зв'язків* (чи виникає зоровий контакт між дошкільником з РСА та дорослим на початку спілкування (під час привітання); чи фокусує дитина погляд на обличчі співрозмовника при звертанні до нього і коли той звертається до дитини).

2) *регуляція візуальних комунікативних зв'язків:*

- комбінування погляду з невербальними засобами (синхронізація із жестами, дотиком, усмішкою, зміною дистанції, позою тіла, мімікою, вокалізаціями);

- комунікативна спрямованість погляду (здатність простежувати поглядом за пересуваннями співрозмовника у просторі, його рухами чи ігровими діями, його виразом обличчя; здатність дивитися на ті об'єкти, які вказівним жестом показував дорослий з близької чи далекої відстані; візуальна пошукова поведінка);

- здатність використовувати повторювані погляди.

Аналіз візуальної пошукової поведінки, тобто здатності очима шукати дорослого, якщо він опинився поза полем зору, стосувався з'ясування потреби дитини у періодичному поновленні візуального комунікативного зв'язку, потреби перевіряти, чи співрозмовник дивиться на неї, чи він бачить те, що вона показує чи робить. Візуальна пошукова поведінка тісно пов'язана із здатністю дитини повторно дивитися на дорослого у ході спілкування з метою перевірки реакції співрозмовника, щоб співвіднести своє місце розташування з ним, зорієнтуватися у ступені відкритості комунікативного каналу.

Дослідження *тілесної комунікації* стосувалося особливостей використання пози тіла та тілесного контакту для спілкування. Зміна форм, яких набуває тіло під час комунікативної взаємодії, виражається зміною поз і являє собою обмін руховими комунікаціями, що виникають між співрозмовниками з перших моментів після того, як вони помітили один одного. Тілесна комунікація носить найбільш імпліцитний неусвідомлений характер і є ключовою у процесі невербального спілкування, оскільки комунікативний потенціал непрямих тілесних сигналів найбільш об'ємний. Усвідомленість використання тіла під час спілкування виражається у *комунікативній спрямованості тілесних поз і рухів*. Її вивчення у дошкільників із РСА здійснювалося за такими показниками:

1.) *репрезентативні тілесні рухи* (здатність дітей із РСА цілеспрямовано встановлювати комунікативні зв'язки, повідомляючи позою або рухами тіла певний інформаційний (семантичний) чи емоційний зміст: використання кивків головою, знизування плечима, чи подають руки дорослому, щоб крутитися разом, чи виражають позою готовність обійняти);

2.) *узгодження пози тіла із співрозмовником* (використання пози і рухів тіла при ініціюванні контакту дитиною із РСА та в якості підтримки спілкування під час її реакції на звертання дорослого).

Мімічна виразність оцінювалася за показниками:

1.) *здатність передавати виразом обличчя про свої переживання* (адекватність міміки, повертає лице до співрозмовника, коли радіє/ сердиться);

2.) *зміна виразу обличчя залежно від невербальних сигналів співрозмовника*, тобто вміння узгоджувати власну лицьову експресію із комунікативним контекстом спілкування стосувалися виявлення невербальних комунікативних сигналів, які найчастіше викликали мімічну реакцію дитини з РСА.

Жести оцінювалися за показниками:

1.) *дейктичності* (виявлення здатності дітей із РСА привертати увагу жестами шляхом вказування, протягування, утримання об'єкта);

2.) *репрезентативності* (використання соціальних жестів (на позначення привітання, прощання, згоди, заперечення) та жестів-знаків, що заміщують слова і позначають об'єкт, дію, сюжет, емоційний стан дитини).

Голосові характеристики мовлення оцінювалися за показниками:

1.) *регуляції* (здатність регулювати голос згідно ситуації спілкування);

2.) *експресивності* (різноманітність інтонацій, використання крику для демонстрації незадоволення, використання запитальної інтонації).

Просторові сигнали оцінювалися за показниками:

1.) *цілеспрямованість використання простору* (загальне враження від того, наскільки дитина є включеною у комунікативний простір, орієнтація у комунікативному просторі);

2.) *просторове розташування комунікантів один відносно одного* (врахування присутності співрозмовника, встановлення оптимальної відстані).

Процедура дослідження передбачала індивідуальну вільну взаємодію експериментатора і дитини з РСА протягом мінімум трьох зустрічей в умовах спеціально обладнаної просторої кімнати із сприятливою сенсорною атмосферою, яка б «провокувала» інтерес дитини з РСА, але не перевантажувала її увагу та сенсорну чутливість. Модель контакту передбачала два типи організації спілкування: 1.) із спільним ігровим об'єктом, що виступав посередником комунікативного інтересу між дитиною з РСА та дорослим; 2.) без присутності ігрових об'єктів, що допомагало спрямовувати комунікативну активність дитини з РСА і дорослого один на одного. У першому варіанті моделі домінували афективно значимі для дитини об'єкти, які слугували зовнішньою мотивацією утримувати

контакт з експериментатором. У другому варіанті переважали сенсорні та тілесні ігри, які активізували тілесне усвідомлення присутності себе й іншого та допомагали посилити акцент на присутній особі як партнеру по спілкуванню.

Особливості невербальної поведінки протягом кожної зустрічі фіксувалися у спеціальному протоколі спостереження. На початку взаємодії експериментатор зберігав пасивність, виділяючи час для того, щоб дитина з РСА самостійно вибрала для себе діяльність, першою ініціювала контакт тоді, коли у неї виникало бажання. Залежно від обраної нею ігрової активності експериментатор приєднувався спочатку в межах непрямого невербального контакту, а пізніше – в умовах прямої взаємодії. Якщо дитина не могла обрати діяльність, не прагла ініціювати контакт, психолог починав ігрову активність, не нав'язуючи її. У ході спостереження відмічалися невербальні сигнали, які найбільше привертали увагу дитини з РСА та на які вона найчастіше відгукувалася, визначалися її інтенціональні невербальні дії, які вона могла спонтанно використовувати з комунікативною метою. Аналіз особливостей способу налагодження невербальної комунікації, які обирала дитина з РСА, дозволяв вивчати те, яким чином вона демонструвала свій інтерес до дорослого; в який спосіб і якого змісту передавала комунікативні повідомлення, як довго могла підтримувати взаємодію.

Таблиця 3

Спостереження комунікативно – рухового невербального стилю дитини з РСА

Ім'я, прізвище дитини, вік, діагноз _____
 Дата спостереження _____ Умови спостереження _____

I.

Ініціювання контакту	
Якщо ініціює контакт, то з якою метою? (щоб отримати бажане чи щоб розділити інтерес)	<ul style="list-style-type: none"> - отримати бажане - розділити інтерес (показати іграшку тощо) - запросити до гри - виразити інтерес до присутнього - отримати інформацію на запит (задає питання) - привернути увагу - розділити емоції, переживання (н., коли вдарився – біжить, щоб пожаліли) - попросити про допомогу

<ul style="list-style-type: none"> - В яких умовах організації спілкування ініціює контакт? 	
<p>Яким чином ініціює контакт:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - змінює дистанцію (наближається) - встановлює зоровий контакт - використовує дотик - змінює позу тіла (повертається лицем до співрозмовника) - використовує звуки, слова - усмішка, мімічна експресія посилюється - посилюються або міняються виразні рухи руками, головою, тілом - змінює гучність і темп мовлення
<ul style="list-style-type: none"> - коли ініціює контакт, то чи перевіряє, що співрозмовник звернув увагу і відповідним чином реагує? Якщо так, то в який спосіб перевіряє: 	<ul style="list-style-type: none"> - повторювана кількість поглядів - запитальна інтонація - пауза - зміна пози тіла - зміна дистанції - повтор виразних рухів, жестів, звуків - зміна гучності мовлення, його темпу
<ul style="list-style-type: none"> - Як реагує, коли відповіді нема? Коли відповідь не така, як хоче? Коли відповідь влаштовує? 	
Реакція дитини на комунікативну ініціативу психолога. Підтримка контакту	
<p>Які невербальні засоби використовує для підтримки контакту?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Змінює дистанцію (наближається) - встановлює зоровий контакт - використовує дотик - змінює позу тіла (повертається лицем до співрозмовника) - використовує звуки, слова - усмішка, мімічна експресія посилюється - посилюються або міняються виразні рухи руками, головою, тілом - змінює гучність і темп мовлення
<p>Які умови організації спілкування?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - яка орієнтація учасників спілкування один відносно одного (тобто розташування у просторі)? - як встановлюється (і чи встановлюється) оптимальна дистанція у процесі спілкування? - як змінюється дистанція у процесі спілкування? Як часто? - як дитина реагує, коли співрозмовник змінює дистанцію?
<p>На які невербальні засоби співрозмовника реагує найчастіше? В який спосіб?</p>	<p>поворот голови в бік співрозмовника, короткий погляд, наближення, жест, пауза в діяльності чи в рухах тощо</p>
Завершення контакту	

Якими сигналами повідомляє про завершення взаємодії?	1) Нормовані: погляд, звуки, соціальні жести, зміна пози тощо 2) Ненормовані: різке збільшення дистанції, крик/ плач, фізичний контакт (тягне за руку до дверей, відштовхування)
Як реагує на сигнали про завершення контакту від інших?	

II.

Протокол спостереження за невербальною поведінкою		
Зоровий контакт		бали
1. Візуальне встановлення комунікативних зв'язків		
Встановлює зоровий контакт на початку спілкування (при привітанні, коли заходить у кімнату і вперше бачить психолога)		
Фокусує погляд на обличчі співрозмовника, коли звертається до нього. Використовує погляд для спілкування		
Фіксує погляд на обличчі співрозмовника, коли той звертається до дитини		
2. Регуляція комунікативного зв'язку		
Комбінування погляду із:		
жестами		
дотиком		
вокалізаціями		
усмішкою		
зменшенням / збільшенням дистанції		
зміною пози тіла		
зміною виразу обличчя		
Комунікативна спрямованість погляду		
Простежує поглядом за пересуванням іншого учасника взаємодії по кімнаті		
Простежує поглядом за рухами, ігровими діями		
Простежує поглядом за виразом обличчя		
Спрямовує погляд за вказівним жестом дорослого з близької дистанції		
Спрямовує погляд за вказівним жестом дорослого з далекої дистанції		
Візуальна пошукова поведінка		
Дитина перевіряє поглядом, що інший дивиться на неї		
Дитина перевіряє поглядом, чи інший бачить, що вона показує, робить		
Частота використання повторюваних поглядів		
Потребує стимуляції з боку іншого учасника взаємодії у використанні повторюваних поглядів		
Самостійно у достатній кількості використовує повторювані погляди і стимуляції не потребує		
Використання тіла для спілкування (поза і тілесний контакт)		
1. Репрезентативні рухи тіла. Здатність встановлювати комунікативні зв'язки.		
Комунікативна спрямованість		
Рухами тіла передає певний зміст (н., показує, як ходить лисичка)		
Обіймає, виражає в тілі готовність обійняти		
Використовує кивки головою		

Подає руки співрозмовнику, н., щоб крутитися	
Знижує плечима	
2. Узгодження пози тіла із співрозмовником при спілкуванні (ініціюванні, підтримці)	
Повертається лицем до співрозмовника, коли звертається до нього	
Зміна пози тіла відбувається при опосередкуванні контакту цікавим об'єктом	
Зміна пози тіла відбувається при імітації рухів дитини дорослим	
Ініціюючи контакт, повертається до іншого усім тілом	
Ініціюючи контакт, змінює позу тіла, повертаючись боком до дорослого	
Якщо інший ініціює прямий контакт, поза дитини не змінюється, дитина ігнорує	
Якщо інший ініціює прямий контакт, поза дитини змінюється у протилежний бік (уникає)	
Якщо інший ініціює прямий контакт, поза дитини змінюється в бік співрозмовника (проявляє інтерес)	
Якщо інший ініціює прямий контакт, дитина реагує тільки, якщо співрозмовник тримає цікавий об'єкт (їжу)	
Міміка	
1. Передає за допомогою мімічної виразності свої основні емоційні стани (через вираз обличчя намагається повідомити іншому, що відчуває)	
Показує дорослому, що радіє, коли щось виходить	
Повертає лице до співрозмовника і дивиться на нього, коли плаче, сердиться	
2. Змінює вираз обличчя відповідно до зміни:	
інтонації співрозмовника	
виразу обличчя співрозмовника	
дистанції	
використовуваних жестів співрозмовником	
Жести	
1. Дейктичні жести (привертання уваги жестами через вказування, протягування, утримання)	
Вживає зрозумілі типові жести, коли просить	
Щоб попросити, показує пальцем на бажаний об'єкт	
Вказівним жестом привертає увагу дорослого до об'єкта, події, діяльності	
Простягає предмет в руці, щоб показати, а не віддати	
2. Репрезентативні жести (використовує жести, щоб передати певне семантичне значення)	
Самостійно використовує жести привітання - прощання	
Соціальні жести використовує із нагадуванням	
Жестами може повідомити про свій емоційний стан, коли щось болить, втомлена, голодна	
Вживає жести на позначення ТАК-НІ	
Жестами позначає певний об'єкт, поняття (н., дім)	
Жестами позначає певну дію (н., пити, спати)	
Жестами показує певний сюжет (н., рух літака, ходить лис)	
Комунікативна спрямованість голосових характеристик мовлення	
1. Регуляція	
Змінює інтонацію, відповідно до зміни голосу дорослого	
Імітує інтонації голосу дорослого (як каже ведмедик)	

Імітує звуки за дорослим	
Регулює тон, гучність голосу, темп мовлення	
2. Експресивність	
Використовує звуки, слова під час спілкування з різноманітною інтонацією	
Пронизливим криком показує незадоволення	
Використовує мелодійний тон, щоб виразити задоволення	
Не співвідносить інтонацію із ситуацією спілкування	
Використовує запитальну інтонацію	
Дивакувата інтонація	
Монотонна інтонація	
Тон голосу тихий, говорить пошепки	
Стереотипна інтонація	
Організація простору	
Загальне враження від того, наскільки дитина є усвідомленою і включеною у комунікативний простір	
Дитина свідома того, що відбувається навколо неї, усвідомлює присутність дорослого	
Орієнтація у комунікативному просторі низька, дитина періодично випадає, перестає помічати й усвідомлювати події та людей навколо неї. Низький фокус уваги	
Орієнтація вибіркова, включеність періодична (то добре орієнтується, то погано)	
Вільно використовує простір навколо неї	
Як дитина найчастіше розміщується у просторі відносно дорослого?	
Втікає, коли той наближається	
Вибирає оптимальну відстань для того, щоб бачити і чути співрозмовника	
Не враховує присутність іншого	
Слідує за співрозмовником, розташовується так, щоб бачити його і те, що він показує	
Узгоджує своє розташування з іншим лише тоді, коли дитині щось треба від нього	
Розміщується так, щоб уникати дорослого, менше перетинатися з ним	
Сідає дуже близько збоку / навпроти	
Розташовується переважно так, щоб бути позаду співрозмовника	

