

their formation. The method of research was a pedagogical experiment in its ascertaining part according to which six methods were developed that helped to investigate the state of formation of relationships (Correction of emotional reactions to the failure of children with intellectual disabilities by N. Belopolska, the method of observing various aspects of child behavior by L. Regush, individual psychological and pedagogical examination by A. Muller, the method of estimation of the level of social development of children with intellectual deficiency on the parameters of social the competence of normally developing children of preschool age by A. Zakrepina, a test-questionnaire of parental attitude by A. Vargoy and V. Stolin, the technique "The Secret" by Y. Kolominsky). As a result of the ascertaining experiment, we have found out the state of formation of the levels of relationships in children with Down's syndrome. On the basis of the results obtained, a program will be established in the future to develop the relationship of older preschoolers with Down syndrome, which will ensure formation of two components of the relationship. As a result of our relationship research, we developed an experimental model of relationships, which became the basis for the implementation of the qualitative research. It should be noted that the components of the relationship are closely interconnected and mutually affect each other. In case of violation or partial non-formation of one of them there is an underdevelopment of another. Formation of relationships is a complex and long-term process, the positive result of which depends on the formation of the components of the relationship. Formation of the relationships is a complex and long-lasting process the success of which depends on formation of higher mental functions, communicative capabilities and the child's desire to cooperate with others. Our results indicate that there are positive trends in the formation of relationships in children with Down syndrome, but in order to implement them, it is necessary to organize optimal conditions for preschoolers in a group of peers with Down syndrome, to involve teachers in this work and to use special techniques to do it.

Key words: *formation of relationships, components of the relationship, children with Down syndrome, level of relationships.*

УДК 376-056.264:616.896

Марина Свідерська

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0002-1698-8768

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/246-255

СТАН СФОРМОВАНOSTІ РЕЦЕПТИВНОГО МОВЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У дітей із аутизмом спостерігається обмеженість у спілкуванні з оточуючими, що проявляється вже в перші роки життя. Стан сприймання та розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом може впливати на рівень інтелекту. Виникає потреба практичного вивчення й порівняння особливостей рецептивного мовлення дітей із аутизмом та різним рівнем розвитку пізнавальних процесів. У статті описані результати експериментального дослідження, які свідчать про те, що в дітей є значні труднощі розуміння невербальних засобів комунікації та прихованого змісту. Перспективами подальших наукових досліджень є розробка

методики формування сприймання усного мовлення дітьми з комплексними порушеннями, у структурі яких є РСА.

Ключові слова: *рецептивне мовлення, молодші школярі, комплексні порушення психофізичного розвитку, аутизм, затримка психічного розвитку, інтелектуальні порушення, невербальні засоби спілкування.*

Постановка проблеми. Сприймання й розуміння мовлення є однією з умов успішної соціалізації людини. З дитинства починається передача інформації про навколишній світ та закріплення вмінь і навичок через співпрацю дитини з дорослими. Потрібна інформація закодована в мовленні, жестах, емоціях тощо. Рецептивне мовлення дітей із аутизмом характеризується певними особливостями, пов'язаними з недостатньою зацікавленістю у використанні мовлення та невербальних засобів комунікації. Цим дітям властиві труднощі розуміння зверненого мовлення на етапах раннього розвитку. Водночас, його подальше сприймання залежить від складності РСА та рівня загального розвитку й може наближатися до норми. Проте, на разі недостатньо вивчено, яким чином розуміння мовлення дітьми з аутизмом залежить від рівня їхнього інтелекту. Виникає потреба визначення впливу стану розвитку пізнавальної діяльності в дітей із аутизмом на рецептивне мовлення, що і обумовлює актуальність теми статті.

Аналіз актуальних досліджень. Мовленнєву діяльність дітей із аутизмом вивчають багато вчених, зокрема: Н. Базима, М. Барбера, В. Каган, В. Лебединський, О. Нікольська, О. Романчук, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Особливості розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та дітей із інтелектуальними порушеннями (ІП) вивчали, зокрема: А. Аксьонова, Г. Блеч, В. Василевська, Р. Лалаєва, В. Лубовський, М. Певзнер, О. Правдіна, та ін. Стан мовлення при інтелектуальних порушеннях вивчали: О. Боряк, Л. Вавіна, Т. Вісковатова, Н. Манько, І. Мартиненко, Т. Сак, Є. Соботович, С. Танцюра, В. Тищенко та ін.

Зокрема, описують певні особливості мовлення та його комунікативну функцію в дітей з РСА, проте не розглядають взаємозв'язок між рівнем розвитку інтелекту та розуміння мовлення цими дітьми.

З огляду на це, **метою нашого дослідження** є вивчення впливу рівня розвитку пізнавальної діяльності на розуміння мовлення дітьми з аутизмом. Завданням цієї статті є дослідити та порівняти сформованість рецептивного мовлення дітей з аутизмом і ЗПР та дітьми з РСА та ІП; визначення впливу рівня розвитку пізнавальної діяльності на сприймання та розуміння зверненого мовлення. Для досягнення поставленої мети використали такі **методи**, як: емпіричні (вивчення особових справ дітей, спостереження, експеримент, бесіда, порівняння), статистичні методи дослідження.

Виклад основного матеріалу. Процеси спілкування та соціалізації є взаємопов'язаними між собою, а в дітей із аутизмом цей взаємозв'язок є порушеним, зазначає В. Тарасун (Тарасун, 2017). Мовлення дітей із РСА

розвивається по-різному, проте є ознаки, властиві більшості з них. Зокрема, часто в дітей із РСА мовлення розвинене формально, тобто вони повторюють слова та фрази, проте без розуміння їх змісту та не користуються ними у власному мовленні. У них відсутнє бажання вступати в будь-який контакт та не користуються мовленням для спілкування (К. Лебединська, Е. Нотбом, М. Семаго, В. Тарасун та ін.); можливі ехолоалії, які проявляються у вигляді компенсації обмеженого словникового запасу (Е. Нотбом); наявні труднощі розуміння мовлення інших людей, не роблять спроби компенсувати цей недолік розумінням жестів чи міміки (О. Мастюкова, Т. Скрипник та ін.); характерні порушення темпо-ритмічної та інтонаційної сторони мовлення (О. Мастюкова, В. Тарасун та ін.); труднощі сприймання переносного значення слів та фраз, в результаті чого їм не властиве почуття гумору (Е. Нотбом, Т. Скрипник, В. Тарасун); фонематичні процеси дітей із ІП формуються із запізненням (Скрипник, 2010; Тарасун, 2017).

Результати дослідження Ю. Бондаренко та Є. Куценко свідчать, що в дітей із церебрально-органічною затримкою психічного розвитку процес сприймання та пізнавальна діяльність на низькому рівні. Їм потрібно більше часу для обробки інформації (Бондаренко та Куценко, 2018). Діти із ЗПР конституційного походження не помічають власних помилок у мовленні, не виправляють їх. Для них є характерними труднощі розуміння інструкцій (Миронова, 2010). Загалом дітям із ЗПР притаманна затримка мовленнєвого розвитку; збіднений словниковий запас; недостатнє розуміння інструкцій; уповільненість сприймання та переробки інформації, навіть при сенсорному її сприйманні.

Дітям із ІП також притаманні ці ознаки, але вони є більш виразними та відрізняються своєю специфікою (Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.); мовлення дітей із ІП з'являється із затримкою (О. Боряк, В. Тищенко та ін.); вони мають труднощі співставлення почутого слова із відповідним зображенням та розуміння узагальнюючої функції слова (Є. Соботович та ін.); спостерігається відставання розвитку лексико-граматичної сторони мовлення (Є. Соботович та ін.); у дітей з помірними й тяжкими ІП мовлення монотонне, інтонація збіднена (М. Певзнер та ін.) (Миронова, 2010; Соботович, 2003).

Хоча вчені й дослідили вплив інтелектуального рівня загалом на розвиток мовлення зокрема, проте дослідження дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку недостатньо. З огляду на це, ми обстежили розуміння усного мовлення 10 молодших школярів із аутизмом із затримкою психічного розвитку: 5 учнів першого класу; 3 дітей, які навчаються у другому класі; 2 учні третього класу. 20 % першокласників тривалий час не йшли на контакт, але з третього разу вдалося налагодити співпрацю, 20 % оглядали кабінет майже годину, під час роботи постійно відволікалися. 33,3 % другокласників дуже потребували емоційної підтримки та контакту у вигляді обіймів. 50 % третьокласників виконували завдання з учителем.

Також у дослідженні взяли участь 24 учні з аутизмом та інтелектуальними порушеннями: 14 першокласників, 10 другокласників. 7,1 % першокласників сприймали та показували те, що їм подобалося, усе інше ігнорували. 20 % другокласників не йшли на контакт, тому завдання виконували з учителем. 10 % учнів другого класу виконували інструкції тільки із заохоченням у вигляді шматочка печива, розуміли та виконували завдання зі своїми картками PECS.

Для визначення розуміння іменників запропонували учням розглянути картинки та показати зображення названого слова. Водночас перевірили стан розуміння дітьми узагальнюючої функції слова. Їм потрібно було узагальнити назву всіх картинок. Невербальні діти знаходили набір зображень до названого узагальнюючого слова. Описане завдання зрозуміли та виконали 100 % першокласників з аутизмом та ЗПР, при цьому робили одну-дві помилки. З них 20 % учнів пенал та зошит показували не на картинці, а реальні предмети зі столу вчителя; ще 20 % дітей плутали стіл та стілець, ручку та олівець. Другокласники та третьокласники показували мовчки почуті іменники, 100 % правильно виконали завдання. Отже, проблем розуміння назв предметів та узагальнюючої функції слова в дітей із РСА та ЗПР немає. 14,2 % першокласників з РСА та ІП правильно показали названі іменники на картинках, 14,2 % дітей шукали реальні предмети, 57,4 % учнів показали один-три іменника, 14,2 % опитаних не виконали завдання. 40 % другокласників слідували за інструкцією, 10 % учнів зробили багато помилок, 20 % дітей показували картинки по порядку їх розташування, 30 % опитаних не зрозуміли названі іменники і не змогли співвіднести їх із зображеннями. Отже, діти з аутизмом, які мають ІП, мають труднощі розуміння назв предметів та узагальнюючої функції слова на відміну від учнів із РСА та ЗПР, потребують їх реального унаочнення.

Для обстеження розуміння прикметників запропонували прослухати названі ознаки і знайти на картинці предмет, якому належать ці ознаки. 80 % першокласників із РСА та ЗПР правильно співвіднесли названі ознаки із зображеними предметами, з них 40 % дітей називали те, що показували. 20 % учнів не сприймали прикметники, проігнорували інструкцію, назвали предмети на малюнку. Другокласники та учні третього класу без проблем виконали завдання, 100 % учнів показали все правильно, з них 33,3 % дітей називали ті предмети, ознаки яких чули. 7,1 % першокласників із аутизмом та інтелектуальними порушеннями правильно показали предмет за його ознакою, 7,1 % учнів показали три предмета і всі неправильно: «М'який ніж», «Кислий сніг», «Холодний хом'як». 7,1 % дітей на всі почуті ознаки казали про лимон, 78,7 % опитаних не виконали завдання. 50 % другокласників розуміють прикметники, 10 % учнів робили багато помилок, 40 % дітей не зрозуміли завдання. Дослідження показало, що діти з аутизмом та ІП мають

труднощі розуміння прикметників і не сприймають їх так, як діти із РСА та ЗПР, у яких виникали незначні труднощі.

Щоб дізнатися про сприймання дітьми дієслів, називали їм різні дії та пропонували знайти ці дії на картинці. 60 % першокласників із РСА та ЗПР зрозуміли дієслова, з них 40 % дітей назвали і показали почуті дії, ще 20 % учнів зробили помилки йде – біжить, повзе – йде. 66,7 % другокласників та 100 % третьокласників виконали правильно завдання. В учнів із аутизмом та інтелектуальними порушеннями спостерігалися труднощі розуміння дієслів, 7,1 % першокласників спробували виконати завдання, але зробили помилки *«Пливе водічка»*, *«Летить кораблік»*, *«Повзе діда»*. 92,9 % учнів не показали названі дії. 60 % другокласників зрозуміли переважну більшість названих дієслів, 40 % учнів не виконали завдання.

Наступним завданням було знайти названу позицію собаки по відношенню до коробки, для обстеження розуміння прийменників. 100 % досліджених першокласників із аутизмом та затримкою психічного розвитку мають труднощі розуміння прийменників. З них 20 % дітей показували не назване положення собаки, а саму собаку шукали на кожній картинці. Вони також порахували коробки, не узгодивши іменник та числівник *«Один коробка, два коробка...»*. Тому ми вирішили спростити завдання і дали учням ручку, яку потрібно було помістити в назване місце. 20 % першокласників спробували виконати завдання з ручкою (покласти її в назване місце) і змогли правильно покласти лише в позицію «на парту». 66,7 % другокласників не виконали завдання взагалі, 33,3 % учнів зрозуміли прийменники на, під. 50 % третьокласників правильно показали всі позиції, крім *«між»*, ще 50 % дітей не виконали завдання. Під час завдання, спрямованого на визначення розуміння прийменників, учні з РСА та ІП не змогли показати на картинці названі положення. Тому 14,2 % спробували покласти ручку в названі місця, зрозуміли прийменники на, під, в. 85,8 % учнів першого класу, 100 % другокласників не виконали завдання. Отже, діти з аутизмом та ЗПР молодшого шкільного віку лише починають опановувати навички розуміння прийменників та орієнтації у просторі. Водночас, у молодших школярів із РСА та ІП спостерігаються значні труднощі засвоєння.

У першокласників із РСА та ЗПР виникли проблеми під час виконання завдання на розуміння присвійних займенників. Вони не змогли виконати завдання, вже у другому класі діти показали кращі результати. 66,7 % учнів другого класу та 100 % третьокласників правильно зрозуміли присвійні займенники. Молодші школярі з РСА та ІП не виконали завдання, що свідчить про відсутність ними сприймання й розуміння присвійних займенників.

Запропонували завдання на розуміння дітьми синонімів, що полягало у прослуханні двох речень, у яких потрібно визначити спільне слово. 60 % першокласників із РСА та ЗПР розуміють синоніми, ще 40 % дітей показували на город і говорили про помідори. 100 % другокласників

та третьокласників правильно виконали завдання. 7,1 % першокласників з РСА та ІП зрозуміли синоніми, 92,9 % учнів першого класу та 100 % другокласників не виконали завдання.

Для визначення розуміння антонімів, пропонували назвати «слово – навпаки», якщо дитина невербальна – показати на картинці. Лише 20 % першокласників із РСА та ЗПР розуміють антоніми, 80 % учнів не скористалися наочним матеріалом і не виконали інструкцію. 66,7 % другокласників показували протилежні слова на картинках, робили помилки, коментували: «Товстий – хвіст, менша», «Зачинено – відкрито», «Холодне – теплий», «Молодий – старший». 33,3 % не виконали завдання, просили цукерки. 50 % третьокласників правильно виконали завдання без коментарів. Молодші школярі з РСА та ІП не виконали завдання взагалі.

Щоб побачити, чи розуміють діти з аутизмом омоніми, ми пропонували прослухати речення з ними й показати картинку, яка їм відповідає. Омоніми зрозуміли 20 % першокласників із аутизмом і ЗПР, ще 80 % робили багато помилок, серед них: плутали водопровідний та будівельний крани, не розуміли значення слова «потяг – потягнув». 66,7 % другокласників та 100 % учнів третього класу правильно сприйняли всі речення, що підтверджує розуміння ними омонімів. Першокласники з РСА та ІП також не зрозуміли омоніми, цю інструкцію виконали 20 % другокласників, ще 30 % робили помилки «Потяг как?», «Замок для дверей сплутували із будівлею замок». Отже, у молодшому шкільному віці лише починає формуватися розуміння прийменників, займенників, синонімів, антонімів та омонімів дітьми з аутизмом. Можемо зробити висновок про значну обмеженість пасивного словника дітей із аутизмом та ІП порівняно з дітьми з аутизмом та ЗПР.

Запропонували учням першого класу картинку, на яких хлопчик та дівчинка виконують схожі дії. Оголосили учням, що їх обох звуть Саша. Називали речення типу «Саша плавала в басейні», дітям потрібно показати, хто з них виконав названу дію. 40 % першокласників із РСА та ЗПР розуміють рід іменника та правильно показали все, що їм пропонували. 20 % назвали самостійно картинку з дівчинкою та хлопчиком, прокоментували «Басейн, купатись». Учні 2–4 класів показували картинку, з яких потрібно було обрати одну, якій підійшла названа ознака з відповідним закінченням, наприклад: солодка, маленький. 66,7 % другокласників виконували інструкцію, були помилки такого характеру: «Солодкі цукри», «Солодкий цукерка», «Солодке цукерка». Під час виконання завдання плутали чи робили помилки. 100 % учнів третього класу зрозуміли інструкцію та правильно виконали завдання. 7,1 % першокласників з РСА та ІП правильно розуміли завдання, пов'язане з родами іменника. 92,9 % учнів першого класу та 100 % другокласників не розуміють рід.

Для визначення розуміння молодшими школярами числа іменника, пропонували їм показати на картинці названі предмети в однині та множині. 40 % першокласників із РСА та ЗПР спробували виконати завдання на розуміння числа, помічалися помилки «*Олівець – олівці*», «*Квіти – квітка*», 60 % показували самотійно картинки й називали все в однині. 33,3 % другокласників виконали інструкцію. 100 % учнів третього класу не зрозуміли завдання. Число зрозуміли 14,2 % першокласників. 85,8 % учнів першого класу та 100 % другокласників не виконали інструкцію. Малий відсоток молодших школярів із аутизмом та інтелектуальними порушеннями не виконали завдання, що показує відсутність розуміння ними числа іменника.

Просту інструкцію зрозуміли та виконали всі досліджувані молодші школярі з аутизмом та затримкою психічного розвитку, а зі складною були проблеми. Її сприйняли 20 % першокласників, 50 % третьокласників. 28,4 % першокласників із РСА та ІП та 70 % другокласників сприйняли прості інструкції, складна була недоступною для їх розуміння.

Співвідношення між членами речення було складним для розуміння дітьми з аутизмом із ЗПР – це показало завдання, яке потребували знайти, хто виконує названу дію, бере участь у певному процесі. 20 % першокласників із РСА та затримкою психічного розвитку відповідали із запізненням, почувши запитання, давали відповідь, яка стосувалася попереднього (це вказує на труднощі переключення уваги). 20 % дітей почали описувати окремих героїв та предмети на малюнку «*Хлопчик і хлопчик, хлопчик, дівчинка, метелик, хата*», кольори одягу. 33,3 % другокласників та 100 % учнів третього класу виконали завдання з помилками. Учні з аутизмом та інтелектуальними порушеннями не зрозуміли завдання.

Коли ми запропонували пояснити сленгові вирази, 20 % першокласників із РСА та ЗПР правильно показали на картинці значення таких фраз «*У класі новий комп*», «*Дуже круто*». Коли в кабінет зайшов учитель і ми відволіклися на нього, 20 % дітей відреагували агресивно та злилися, поки не повернулися до завдань. 33,3 % другокласників спробували пояснити почуте «*Дуй звідси*» – «*Вітер*»; «*Закрий рот*» – «*На замок*», «*Тихенько*»; «*У класі новий комп*» – «*Який робе*»; «*Дуже круто*» – «*Діти радуються*». Третьюокласники не виконали це завдання. Молодші школярі з аутизмом та інтелектуальними порушеннями не розуміють сленгові слова та вирази, про що свідчать результати виконання цього завдання. Жодна дитина не змогла пояснити названі фрази.

Розуміння фразеологізмів, прислів'їв, тексту, прихованого змісту, жестів та гумору дітьми з аутизмом із ЗПР та дітьми з РСА та ІП, які навчаються в першому та третьому класах не сформоване, оскільки жодне завдання за цими критеріями не були виконані. Учні другого класу спробували виконати, але показали негативні результати. 33,3 %

другокласників із аутизмом та затримкою психічного розвитку спробували пояснити почуті фразеологізми та прислів'я «*Візьми себе у руки*» – «*Діти бігали на дорозі*», «*Бити байдуди*» – «*Бити дерева*», «*З-під землі дістати*» – «*Труби. Нашо? Чому вода тече?*», «*Гостре словечко коле сердечко*» – «*Це дуже небезпечно, гостро*», «*Без труда нема плода*» – «*Як роблять перевіряють*», «*Ситий по саме горло*» – «*Їжа кусок для синиці*». Завдання спрямовані на розуміння тексту, прихованого змісту, інтонації та гумору учні другого класу не виконали.

Коли потрібно було розрізнити емоції дітей, 20 % першокласників із РСА та ЗПР робили помилки, а саме плутали злість та втому, сум та втому, ще 20 % показали всі емоції правильно. 66,7 % другокласників правильно підібрали схеми та фотографії, при цьому 33,3 % з них не змогли показати. 50 % третьокласників повністю виконали завдання. 33,3 % другокласників пояснювали продемонстровані жести «*Помах руки*» – «*Геть*», «*Знизування плечима*» – «*Нема*», «*Постукування по столу*» – «*Бароба (барабан)*», «*Голова на руці*» – «*Сумно*». Емоції були не сприйняті першокласниками з аутизмом та інтелектуальними порушеннями, але вони спробували вгадати, показуючи дітей. 10 % другокласників показали правильно всі названі емоції, 10 % учнів розуміють та показують їх лише на знайомих, завчених PECS.

Діти з аутизмом молодшого шкільного віку розуміють значення слів і виразів у їх буквальному сприйнятті. При цьому прихований зміст є недоступним. Для розуміння таких виразів потрібен їх ретельний аналіз, що викликає труднощі в дітей. Людські емоції, як і прихований зміст, не сприймаються дітьми з аутизмом, вони не схильні до емпатії. Однією з причин уникнення спілкування є неправильне розуміння співрозмовника, що може спричинити непорозуміння та неприємні ситуації. Діти знаходять собі емоційно-комфортне оточення, у якому можуть робити спроби комунікації. Буквальне розуміння мовлення дітьми з аутизмом є однією з проблем розуміння зверненого мовлення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, за результатами дослідження можна сказати, що рівень розвитку пізнавальної діяльності впливає на розуміння усного мовлення. У дітей із аутизмом і ЗПР молодшого шкільного віку достатній пасивний словник, починає формуватися в цей період розуміння різних частин мови, роду числа. Спостерігається нерозуміння складної інструкції, прихованого змісту. Діти не розуміють невербальних засобів комунікації. Молодші школярі з РСА та ІП обмежено сприймають мовлення оточуючих; є нечутливими до невербальних засобів спілкування; не розуміють прихований та просто зміст тексту. Для їх розуміння доступні лише назви знайомих предметів та прості інструкції у межах предметно-практичної ситуації. Під час виконання завдань діти були неемоційними, їх мовлення позбавлене інтонаційного забарвлення, використання жестів мінімальне. Діти

потребують наочного підкріплення (у вигляді картинок, фотографій, фільмів, макетів, жестів тощо) для кращого розуміння.

Корекцію сприймання та розуміння мовлення дітьми з аутизмом слід починати якомога раніше. Вона потребує тривалої систематичної роботи різних фахівців (психолога, логопеда, невролога та ін.). Виникає потреба розробки методики, яка б допомогла покращити розуміння мовлення й невербальних засобів комунікації дітям із комплексним порушенням психофізичного розвитку. Це потрібно як для навчальної діяльності, так і для соціалізації. Перспективою подальших досліджень у цій галузі є розробка методики, яка допоможе подолати труднощі розуміння мовлення дітьми з аутизмом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко, Ю., Куценко, Є. (2018). Развитие познавательной деятельности детей с задержкой психического развития на уроках математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (77), 255–258 (Bondarenko, Y., Kutsenko, Y. (2018). Development of children's cognitive activity with mental development delay at mathematics lessons. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (77), 255–258).
2. Миронова, С. П. (2010). *Основи корекційної педагогіки*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Myronova, S. P. (2010). *Fundamentals of correctional pedagogy*. Kamenets-Podilskyi: Ivan Ogienko Kamianets-Podilskyi National University.)
3. Нотбом, Е. (2017). *10 вещей, о которых хотел бы рассказать вам ребенок с аутизмом*. Киев: СВАРОГ (Notbom, E. (2017). *10 things that a child with autism would like to tell you about*. Kyiv: Svarog).
4. Скрипник, Т. В. (2010). *Феноменология аутизма*. Київ: Фенікс (Skrypnyk, T.V. (2010). *Phenomenology of autism*. Kyiv: Phoenix).
5. Соботович, Е. Ф. (2003). *Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией)*. Москва: Классике Стиль (Sobotovych, Ye. F. (2003). *Speech underdevelopment in children and the ways of its correction (Children with intellectual disability and motor alalia)*. Moscow: Classic Style).
6. Тарасун, В. В. (2017). *Нейробиология развития и обучения дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики*. Київ: Книга-плюс (Tarasun, V. V. (2017). *Neurobiology of child development and education. Theory and practice of autology. Basics of psychosomatics*. Kyiv: Book-plus).

РЕЗЮМЕ

Свидерская Марина. Состояние сформированности рецептивной речи у младших школьников с комплексными нарушениями психофизического развития.

Кроме необычного поведения, у детей с аутизмом и дизонтогенезом наблюдается ограниченность в речевом и невербальном общении с окружающими, что проявляется уже в первые годы жизни. Целью статьи является практическое изучение особенностей рецептивной речи детей с аутизмом и дизонтогенеза младшего школьного возраста. Использовали такие методы, как: наблюдение, анализ продуктов деятельности, беседа, опрос, анализ личных дел. Исследование показало, что у детей есть значительные трудности понимания невербальных средств коммуникации и скрытого смысла. Перспективами дальнейших научных исследований является разработка методики для улучшения восприятия устной речи.

Ключевые слова: рецептивная речь, младшие школьники, комплексные нарушения психофизического развития, аутизм, задержка психического развития, интеллектуальные нарушения, невербальные средства общения.

SUMMARY

Sviderska Maryna. The state of formation of receptive speech of junior schoolchildren with complex psychophysical disorders.

Unlike children with normal development, children with autism have problems of socialization. Problematic is meeting and the ability to enter into a dialogue with people both in society and in educational activities. In addition to unusual behavior, in children with autism and mental retardation, there is limited speech and nonverbal communication with others, which manifests itself in the early years of life. Disturbed development of communicative function of speech and communicative behavior is also manifested in the absence of interaction with adults: the child does not use speech as a means of communication; he does not address the questions, does not answer the questions of people around and close to her. At the same time, autonomous broadcasting can intensively develop. The understanding of child transmission with autism spectrum disorders is influenced by the level of intellectual development, the level of concentration of attention, the amount of information provided to the child, the complexity of constructing speech, the motivation to acquire new knowledge, and so on. A child may have a large number of words in his vocabulary, while not understanding the meaning of the said and not using the vocabulary for communication. Children with autism do not attempt to compensate for the difficulty of perceiving speech by understanding gestures or facial expressions. Almost non-verbal means of communication are used; they have a violation of the intonational-melodic side of speech. Often, understanding the instruction, they refuse to perform it. They cannot understand the said, the topic of conversation, give a reciprocal reaction to the interlocutor, despite the level of speech development. Difficulties in understanding the emotional manifestations of a person, his feelings leads to the inability to empathize. Correctly organized correction process will allow to develop communicative skills, to form the function of perception of external speech. The purpose of the article is to study the peculiarities of receptive speech in children with autism and delay in the mental development of elementary school age. The following methods were used: observation, product analysis, conversation, questioning, analysis of personal cases. Research has shown that children have significant difficulties in understanding non-verbal means of communication and hidden content. Prospects for further research are the development of a methodology to improve perception of oral speech.

Key words: receptive speech, junior schoolchildren, complex disorders of psychophysical development, autism, mental retardation, intellectual disturbances, nonverbal means of communication.