

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки та психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ПОРТЯНКО Ганна Олексіївна

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ В ДІТЕЙ З
РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ Т. М. Дегтяренко,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
«___» _____ 2021 року

Виконавець
_____ Г. О. Портянко
«___» _____ 2021 року

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	7
1.1. Теоретичне вивчення феноменології комунікативної діяльності людини.....	7
1.2. Особливості розвитку комунікативної діяльності дитини дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.....	18
1.3. Значення комунікативної активності в розвитку дитини дошкільного віку.....	28
Висновки до розділу 1.....	34
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	36
2.1. Критерії, рівні та методики визначення стану сформованості комунікативної активності в дітей із розладами аутистичного спектру дошкільного віку.....	34
2.2. Результати констатувального дослідження.....	40
Висновки до розділу 2.....	48
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ВПРОВАДЖЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З РАС.....	49
3.1. Впровадження засобів альтернативної та додаткової комунікації у дітей з РАС дошкільного віку.....	49
3.2. Результати формувального експерименту.....	57
Висновки до розділу 3.....	65
ВИСНОВКИ.....	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	69
ДОДАТКИ.....	76

ВСТУП

Актуальність дослідження. Кожна людина проходить процес формування особистості, який відбувається повною мірою за рахунок інтеграції в суспільство, взаємодію з іншими людьми. Важливу роль у цьому відіграє процес комунікації. Комунікативна активність – поняття набагато ширше, ніж просто спілкування чи усна мова. Це складний, багаторівневий процес, надзвичайно важливий чинник формування особистості, один з головних видів діяльності людини, спрямований на пізнання і оцінку самого себе за посередництва інших людей.

Для дитини з особливостями психофізичного розвитку, зокрема з розладами аутистичного спектру процес формування комунікативної активності і, як наслідок, інтеграції в життя суспільства, функціонування її як соціально-активної особистості, що здатна до адекватної міжособистісної взаємодії, є утрудненим. У зв'язку з цим вивчення психологічних особливостей вербального та невербального компонента комунікативної діяльності дітей з РАС постає одним із пріоритетних завдань спеціальної педагогіки та психології. Цілеспрямований вплив на формування адаптивних вербальних та невербальних поведінкових комунікацій у дітей з РАС набуває особливої ваги, оскільки на період дошкільного дитинства особистість активно оволодіває соціально-комунікативною компетентністю з метою розширення спілкування з навколишнім світом.

Теоретичні й прикладні аспекти комунікативної діяльності представлені у низці вітчизняних досліджень з позицій діяльнісного (Б.Ананьєв, О. Леонтьєв, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Б. Ломов, О. Проскурняк, С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Смірнова, Л. Фомічова), та особистісно-орієнтованого підходів (І. Бех, О. Бодальов, Л. Божович, Г. Костюк, В. Лабунська, С. Максименко, Р. Максимова, Г. Самохвалова), теорії комунікації, психолінгвістики (І. Горєлов, Т. Ушакова, М. Шеремет) та соціології (Г. Андрєєва, І. Кон).

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень із проблеми вивчення комунікативної діяльності у дітей з РАС свідчить, що особливого значення набуває вирішення саме проблеми комунікативної активності (М. Веденіна, І. Марценковський, О. Мастюкова, О. Нікольська, О. Романчук, Н. Сіماشкова, Т. Скрипник, Г. Хворова, Д. Шульженко, А. Чупріков та ін.).

Однак, слід зазначити, що на сьогодні значно розширився спектр вивчення аутистичних розладів та їх компонентів, зокрема комунікативної активності дітей з РАС, що вимагає більш детального теоретичного й емпіричного дослідження даної проблеми, а також подальшого впровадження ефективних методик роботи з такими дітьми. Це й зумовило вибір теми нашого магістерського дослідження: «Формування комунікативної активності в дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку».

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах колективної теми кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U09109).

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально перевірити ефективність визначених педагогічних умов та розробленого плану розвитку комунікативної активності в дошкільників з розладами аутистичного спектру.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.
2. Визначити критерії, рівні та діагностичні методики стану сформованості комунікативних навичок в дітей з РАС.
3. Визначити педагогічні умови та розробити план розвитку навичок невербальної та вербальної комунікації у дошкільників із РАС.

4. Експериментально перевірити ефективність визначених педагогічних умов та розробленого плану розвитку комунікативних навичок у дошкільників із РАС.

Об'єкт – формування комунікативної активності в дітей дошкільного віку.

Предмет – формування комунікативної активності в дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у визначенні критеріїв і рівнів стану сформованості комунікативної активності в дітей із РАС дошкільного віку; у визначенні педагогічних умов для ефективного розвитку комунікативної активності в дошкільників означеної категорії; в розробленні плану формування розвитку навичок вербальної та невербальної комунікації у дошкільників з РАС.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості застосування діагностичних методик з визначення стану сформованості комунікативної активності в дітей з РАС; застосуванні плану формування розвитку навичок вербальної та невербальної комунікації у дошкільників з РАС.

Апробація результатів дослідження здійснено на: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 року, м. Суми); VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (19 травня 2021 року, м. Суми); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (24 листопада 2021 року, м. Суми).

Публікації. Основний зміст та результати дослідження висвітлені в 2 публікаціях.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (77), 3 додатків на 7 сторінках. У роботі міститься 4 таблиці і 9 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає 84 сторінки, з них – 68 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

1.1. Теоретичне вивчення феноменології комунікативної діяльності людини

Перш ніж перейти безпосередньо до проблеми комунікативної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру, необхідно детальніше розглянути питання комунікативної діяльності: дати визначення і тлумачення поняття «комунікація», розглянути його у взаємозв'язку із поняттям «спілкування», з'ясувати обґрунтованість використання цих понять як синонімічних, а також розглянути комунікативну діяльність як важливий феномен розвитку і становлення особистості індивіда у соціумі, її види та особливості.

За визначенням І. Мартиненко, комунікація – це складний за своїми основою і проявом процес взаємодії між людьми, основу якого становить обмін інформацією, а також сприйняття та розуміння учасниками цього процесу один одного. Процес комунікації здійснюється як послідовність актів спілкування, кожен з них оформлено як висловлювання, і виконує певну функцію [28].

Л. Орбан-Лембрик зазначає, що під комунікацією у відносинах будь-яких особистостей розуміють такі послідовні явища: людина обмірковує висловлювання перед виголошенням інформації, доносить до співрозмовника свою думку, отримує від нього інформацію про правильність розуміння й інтерпретації думки, реакцію на неї – все це являє собою безпосередньо процес обговорення [34].

Слово «комунікація» – одне з багатьох іншомовних слів, які в даний час широко вживаються в українській мові. Воно походить від латинського слова *communis*, що означає «роблю спільним, зв'язую, спілкуюся», тому найближчим до йому за значенням є українське слово «спілкування». Від слова «комунікація» походять такі слова, як «комунікабельність» (здатність до спілкування, товариськість), «комунікабельна» (товариська) людина, а також «комунікативна» (що стосується комунікації; наприклад комунікативний тип висловлювання). У тлумачному словнику «спілкування» трактується, як «взаємні стосунки», «діловий, дружній зв'язок».

З огляду на лінгводидактичні принципи О. Богуш акцентує увагу на тому, що тлумачення понять «комунікація» та «спілкування» характеризує процеси, які вони позначають, і ці процеси мають як спільні, так і відмінні характеристики. Науковці дають визначення спілкуванню як загальний тип діяльності, притаманний специфічно людині. Вчені розглядають спілкування як взаємообмін індивідуально-особистісним змістом при безпосередньому контакті між учасниками цього процесу. Це зумовлено тим, що людина потребує спілкування і комунікації як процесу обміну інформацією безпосередньо або опосередковано, зокрема через засоби масової інформації, і спонукальним мотивом до цього є пізнавальна потреба [4].

До того ж, М. Каган у систематизованій формі навів відмінні характеристики спілкування і комунікації, за якими ці поняття можна відрізнити:

– процес спілкування може мати різні види за якістю та наповненням: матеріальний, практичний, духовний, інформаційний; комунікація виступає лише як інформаційний процес передачі повідомлень від однієї особи до іншої;

– метою спілкування є взаємодія окремих індивідуумів, які розв'язують певні проблеми, що мають обопільний інтерес, наслідком чого стає спільність; комунікація — це саме передавання від однієї особи до іншої певної інформації, а якщо присутній зворотний зв'язок, то її обмін;

– спілкування цілком можливо охарактеризувати суб'єкт-об'єктною взаємодією, тобто ініціатор спілкування бачить того, хто отримує інформацію не просто суб'єктом передачі інформації, а активним, рівноправним партнером, який здатен цю інформацію переробити, а також взяти участь у спільному процесі генерування нової інформації; комунікація, яка являє собою інформаційний процес, передбачає тільки функціональну взаємодію: інформація має свого адресата, але вона не відрізняється індивідуалізованістю, але характеризується тим, що звернена до будь-кого: передбачається, що всі адресати мають сприйняти, зрозуміти і засвоїти цю інформацію однаково;

– принциповою відмінною рисою спілкування є те, що воно відбувається тільки тоді, коли його учасники організують і ведуть цей процес непримусово, тобто існує умова вільного входження учасників у спілкування; суспільство ж щораз нав'язує для сприйняття і засвоєння певний мінімальний обсяг знань, інформації, що надається в державних закладах освіти, культури, праці, у різних засобах масової інформації [16].

Однак, науковці, які розглядають комунікативну діяльність з позиції діяльнісного підходу використовують у власних роботах визначення поняття: «спілкування», «діяльність спілкування», «комунікативна діяльність», які практично не відрізняються між собою. У багатьох працях вчених за цією темою підкреслюється, що комунікативна діяльність є взаємодією, а не просто окремою односторонньою дією: вона здійснюється між учасниками, кожен з яких є носієм та ініціатором активності і очікує її від власних партнерів. Також наголошується, що умовою спілкування є певна діяльність (предметно-практична, ігрова, тощо), а спілкування являється певною стороною такої діяльності, що саме її найбільше виражає. Коротко кажучи, спілкування включено в саму діяльність, є її елементом.

У твердженні В. Красних комунікація визначається як процес обопільної взаємодії двох і більше мовленнєвих особистостей з метою передачі/отримання/обміну інформацією, тобто того чи іншого впливу на

співрозмовника, необхідного для здійснення спільної діяльності [21]. У даному випадку використання поняття «мовленнєві особистості» передбачає процес спілкування між цими особистостями.

Такі вчені як Д. Ельконін, М. Лісіна, О. Леонтьєв, Г. Костюк, О. Запорожець, С. Максименко, В. Синьов, оперують термінами «діяльність спілкування» та «комунікативна діяльність» як синонімічними.

У нашому дослідженні в контексті комунікативної діяльності як важливої складової формування особистості дитини з розладами аутистичного спектру розглядаємо комунікативну діяльність як діяльність спілкування, яка, починаючи з першого року і протягом усього життя, є необхідною умовою для соціально-психологічного становлення індивіда. Отже, в нашому дослідженні будемо оперувати термінами «спілкування» і «комунікативна діяльність» як синонімічними.

Головна мета мовленнєвої комунікації – обмін різноманітною інформацією. Очевидно, що спілкування та обмін інформацією між людьми здійснюються не лише за допомогою мовлення. З найдавніших часів у людському суспільстві використовувалися додаткові засоби спілкування та передачі інформації, багато з яких існують досі.

Внаслідок вивчення психологічної літератури, ми визначили, що комунікативну діяльність розрізняють на деякі категорії за різними параметрами: за тривалістю – короткочасна і тривала комунікація; за ступінню закінченості – закінчена та незакінчена; вербальне і невербальне спілкування – за засобами комунікації; за опосередкованістю виділяють безпосередній і опосередкований види. Безпосередня діяльність спілкування передбачає, що між партнерами комунікативної діяльності будуть наявні особистісні контакти та пряме сприйняття одне одного у взаємодії. Опосередкована – здійснюється через посередників, наприклад, якщо проводяться перемовин між сторонами, що ворогують. Залежно від кількості учасників, виділяють такі види діяльності спілкування: міжособистісну – комунікативну взаємодію між двома-трьома учасниками, особистісно-

групову – діяльність між одним учасником і групою, міжгрупову – комунікативну діяльність між групами [1].

Зосередимо увагу саме на засобах вербального та невербального спілкування.

Вербальну комунікацію або мовленнєве спілкування поділяють на усну та письмову форми мовленнєвої комунікації.

Для кожної форми характерний ряд ознак, на основі яких визначаються типи мовленнєвої комунікації. До таких ознак відносяться такі:

1) умови спілкування: пряме, або безпосереднє, спілкування з активним зворотнім зв'язком (наприклад, діалог) та з пасивним зворотнім зв'язком (наприклад, наказ чи письмове розпорядження тощо); непряме, або опосередковане спілкування (наприклад, виступ у різних засобах масової інформації, таких як телебачення, радіо, або більш сучасні – влог на ютуб-каналі);

2) кількість учасників: монолог (мовлення однієї особи); діалог (мовлення двох людей); полілог (мовлення кількох осіб);

3) мета спілкування: інформування; переконання (в тому числі й спонукування, пояснення тощо); розвага;

4) характер ситуації: ділове спілкування (семінар, тренінг, лекція, дискусія тощо); побутове спілкування (розмови з друзями, членами родини тощо).

Будь-яка мовленнєва ситуація може бути віднесена до певного типу.

Для кожного типу комунікації існують специфічні мовленнєві засоби (слова, граматичні конструкції тощо), тактика поведінки, володіння якими практично є необхідною умовою досягнення успіху у процесі мовленнєвої комунікації [9].

Психологічні особливості вербальної комунікації виявляються у тому, що її здійснення неможливе без застосування невербальних засобів комунікативної діяльності. Знання характеру психологічних особливостей саме вербальної комунікації потрібне для того, щоб мати якомога глибше і

повноцінніше розуміння процесів, що відбуваються, коли виголошується певна інформація. Конкретно це можна сказати про процеси говоріння (промовляння) і слухання, які мають своє вираження у вербальній (словесній) формі під час мовленнєвого спілкування. За формою і за змістом воно спрямоване на іншу людину, включене в комунікативний процес, є фактом комунікації. Використовуючи як знакову систему людську мову, вербальна комунікація може бути спрямована на окрему людину, групу або не мати конкретного адресата, але в будь-якому разі вона має діалоговий характер. Її ще називають мовленнєвим спілкуванням, розуміючи мовлення (здатність говорити) як систему фонетичних знаків.

Л. Орбан-Лембрик пояснює, що мовлення виступає регулятором емоційного фону процесу спілкування, засобом стимулу чи гальмування дії одного чи обох його учасників, адже інтонації, сила голосу та інше створюють ефект схвалення чи несхвалення, що дозволяє координувати спільну комунікативну діяльність у реальному часі. Складові мовленнєвої дії такі: орієнтувальна (вона, в свою чергу, включає в себе аналіз та формування мовленнєвої взаємодії, тобто аналіз ситуації передуює складанню плану, стратегії дії спілкування, що допомагає досягти поставленої мети) та виконавча (безпосередньо висловлювання, при якому враховуються правила регуляції спільних дій: норми мовленнєвого етикету, засоби подання себе тощо) частин. Функції мовлення виявляються і реалізуються у процесі передавання інформації: зародження, виголошення і сприймання усних повідомлень, регулювання діяльності спілкування, що відбувається між її учасниками, контролювання результатів спілкування та інше [34].

Стосовно невербальних засобів спілкування І. Мартиненко визначає, що вони «можуть бути визначені як різноманітні немовленнєві прояви, що дозволяють людині висловлювати значення та смисли, отримувати інформацію про комунікативних партнерів, взаємодіяти з навколишніми. Дослідники наголошують на високій значущості невербальних засобів спілкування для репрезентації емоційних станів, що має важливе значення

для міжособистісних та особистісних процесів, відзначаючи при цьому пріоритетність жестів, міміки, поз. Повноцінне спілкування не може здійснюватися без невербальних засобів, які є базовими для мовленнєвих. З'ясовано, що мотивація до спілкування, виразність мовлення та ймовірне прогнозування ґрунтуються на невербальних засобах спілкування і безпосередньо з ними пов'язані. На ранніх етапах розвитку індивіда невербальні засоби спілкування є провідними. Вчені довели, що можливість переходу від домінантності невербальних засобів спілкування до вербальних визначається успішністю в оволодінні першими. Невербальні компоненти є чинником, що стимулюють появу та розвиток мовлення. Формування і розвиток мовлення тісно пов'язаний з невербальними засобами, зумовлений ними. Водночас, провідним положенням психолінгвістики, соціальної психології зокрема, є значущість усіх комунікативних засобів спілкування для забезпечення його ефективності. Це означає, що навіть з появою слова, невербальні прояви мають велике значення у спілкуванні з навколишніми» [28, с. 36, 43].

Також І. Мартиненко робить огляд типології невербальних засобів спілкування і наводить класифікації науковців, які є різними за критеріями. Ми наведемо нижче ті з них, які найкраще відображають тему нашого дослідження.

І. Мартиненко вважає одними з найпоширеніших класифікацій за функціями та формою, прикладом яких є класифікація В. Лабунської: вона поділяє невербальні засоби спілкування на «екстралінгвістичні, просодичні, кінесичні, такесичні і ольфакторні. Р. Екман та W. Friesen, класифікуючи зазначені засоби, виходять з їхніх функцій і виділяють п'ять форм невербальної поведінки: емблеми, ілюстратори, афектори, регулятори і адаптори. Т. Ніколаєва поділяє жести на ті, що замінюють мовлення, супроводжують його, та злиті з ним. Л. Величко виділяє поміж невербальних сигналів три групи: комунікативні, некомунікативні та проміжні» [28, с. 38-39].

Слід окремо сказати про комунікативні, некомунікативні та проміжні невербальні засоби – вони мають різні характеристики та призначення. Комунікативні невербальні засоби проявляються разом із вербальними виявами комунікативної діяльності, їх можливо замінити лінгвістичним еквівалентом, має бути присутній учасник спілкування, контакт із ним; ці засоби містять невербальні сигнали, які мають образотворчу, символічну та вказівну функцію. Щодо некомунікативних засобів, то вони не містять змістового навантаження, у них не прослідковується чіткий вербальний аналог, ці засоби не мають асоціації з певним значенням і містять в собі також адаптивно-пошукові невербальні сигнали. Проміжні невербальні знаки (ритмічні та експресивні невербальні сигнали) об'єднують виразні рухи та інтонацію, які разом із лінгвістичними засобами забезпечують виразність мовлення [28].

О. Мамічева та О. Попова виділяють чотири форми невербальних засобів спілкування, їх особливістю є те, що кожна з них послуговується власною знаковою системою, і ці форми – кінетика, паралінгвістика, проксемика і візуальне спілкування:

- кінетика – це система знаків, що включає жести, міміку, пантоміміку. Ця система з'являється як властивість загальної моторики різних частин тіла (рухи рук – жестикуляція; рухи м'язами обличчя – міміка, різні пози тіла – пантоміміка). З цього випливає, що емоційні реакції людини при спілкуванні знаходять своє відображення у загальній моториці різних частин тіла;

- паралінгвістика являє собою систему знаків, що можна вважати так званими «добавками» вербальним виявам спілкування. Вони становлять характеристики голосових модуляцій – якість голосу або вокаліз, тональність, діапазон, темп. Також враховуються мовленнєві паузи і так звані включення «вкраплення», наприклад, сміх, плач, придихання, покашлювання.

– проксеміка – це організація спілкування, яка виділяється просторовістю та тимчасовістю в організації, і має також свою особливу знакову систему.

– візуальне спілкування – це знаки, що мають свій прояв у рухах очей. В цілому це досить специфічна знакова система, вона використовується в будь-якому процесі спілкування і є так званим «контактом очей». Візуальне спілкування виявляються в надзвичайно широкому діапазоні комунікативних ситуацій [26].

Л. Орбан-Лембрик зазначає важливий момент: для того, щоб створити належні умови для початку і продовження процесу комунікації, створення об'єднаного поля спілкування, необхідні знання психологічних особливостей невербальної комунікації. Вона допомагає доповнювати мовлення, надавати комунікативному процесу необхідних відтінків, що дозволяє зчитувати та інтерпретувати емоційний стан партнерів спілкування, і це можливо завдяки тому, що невербальна комунікація має свою реалізацію в контексті вербальної. Як ми з'ясували вище, до форм невербальної комунікації слід відносити оптико-кінетичну, паралінгвістичну знакову системи, проксеміку та візуальне спілкування. У комунікативному процесі вони можуть групуватися, тісно переплітатися і таким чином впливати на результат. Це відбувається тому, що завдяки мові жестів, міміці, які супроводжують практично кожне слово людини, можливо прослідкувати її емоційний стан, спосіб вираження її думок, бажань. Щоб дослідити прийоми комунікації, що використовуються у різних видах відносин, чи то ділових, чи то неформальних, необхідно пильно спостерігати за своєю жестикуляцією та жестами інших людей – це найкращий спосіб. У зв'язку із цим детальніше розглянемо значення оптико-кінетичної системи знаків у комунікативній діяльності, що допомагає вивчати кінетика (з грец. *kineo* – рухаю), наука, яка була виокремлена нещодавно, і предметом якої є загальна моторика різних частин тіла, таких як обличчя, руки тощо. Будь-яка інформація має подаватися так, щоб вона могла бути доступною для всіх учасників

комунікативного процесу, а це означає, що системи кодифікації та декодифікації інформації мають бути спільними та відомими для всіх учасників. Система позначень вербальної комунікації є цілком доступною. А в процесі невербальної комунікативної діяльності необхідно розуміти позначення кожної ситуації. Для цього необхідно побудувати зрозумілу всім учасникам спілкування систему кодів, який буде складатися із позначень певних невербальних символів, наприклад, одиниці рухів тіла людини, і так зробити виокремлення з кожної системи невербальних знаків. Це допоможе досягти спільного сенсу при взаємообміні інформацією, тобто розкрити смисловий аспект інформації повністю. У процесі створення так званого «алфавіту» рухів тіла допомагає методологія структурної лінгвістики, за якою спочатку рухи тіла поділяють на певні одиниці, а потім з них утворюють більш складні конструкції. Найменшою семантичною одиницею вважається кін, кінема (з грец. kinema – рух), які утворюють кінеморфи (умовно кажучи фрази при аналогії з мовленням). Саме кінеморфи сприймаються учасниками комунікативної діяльності у процесі обміну інформацією. Наприклад, найчастіше людина виражає такі шість емоцій: подив, радість, гнів, відраза, сум, страх. Вони стають видимими за допомогою певних мімічних засобів. Для їх правильного зчитування класифікують вирази обличчя, і для цього використовується методика FAST – Facial Affect Scoring Technique, принцип якої полягає в поділі обличчя горизонтальними лініями на три зони (очі й чоло, ніс і ділянка носа, рот і підборіддя). Таким чином можливо робити правдиву інтерпретацію невербальних мімічних сигналів. [34].

Міжособистісна комунікація має свою специфіку, і вона зазвичай виражається в таких аспектах:

- наявний спільний простір для комунікації;
- партнери спілкування проявляють взаємну активність як суб'єкти взаємного інформування. Коли один учасник комунікативної діяльності має можливість розраховувати на активність іншого учасника, а також

орієнтуватися на цілі, установки, мотиви свого партнера, аналізувати їх і будувати цілісну стратегію спілкування, і другий учасник має таку саму можливість, тоді відбувається взаємний якісний обмін інформацією;

- спільна діяльність утворюється, коли кожен учасник виголошує власну думку;

- активність учасників комунікативної діяльності виявляється в активному обміні інформації, без формалізму, і завдяки взаємоактивності утворюється спільне інформаційне поле;

- у процесі спілкування відбувається взаєморозуміння (непорозуміння), яке можливо досягнути за умови наявності зворотного зв'язку та значущості інформації ;

- характер обміну інформацією можливо визначити за допомогою наявності взаємного впливу партнерів один на одного за допомогою системи знаків;

- глибина взаємного впливу учасників процесу спілкування визначає ефективність комунікації;

- комунікативний вплив можливий, якщо один учасник комунікативного процесу, який спрямовує інформацію, та інший учасник, який сприймає та інтерпретує цю інформацію мають один і той самий або схожу систему передачі та інтерпретації інформації;

- комунікація у психологічному сенсі можлива, якщо знаки, закріплені за ними значення (пояснення та відображення найбільш суттєвих та узагальнених сторін певних предметів та явищ), а також сутність (суб'єктивний зміст, якого набуває слово в конкретному контексті розмови) відомі учасникам процесу спілкування;

- учасники комунікації мають однаково розуміти ситуацію спілкування;

- коли відбувається обмін інформацією можливе виявлення комунікативних бар'єрів [34].

Таким чином, спілкування являє собою складний за своєю структурою та типологією процес, який виражається за допомогою вербальних та невербальних засобів. Ці засоби за рівнем значимості не поступаються одне одному та є важливими показниками розвитку комунікативної діяльності.

1.2. Особливості розвитку комунікативної діяльності дитини дошкільного віку з розладами аутистичного спектру

Серед осіб з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема комунікативної функції, значне місце займають діти із розладами аутистичного спектру. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень В. Каган, С. Коноплястої, К. Лебединської, І. Логвінової, О. Нікольської, Л. Нурієвої, К. Островської, М. Рождественської, Т. Сак, Н. Симашкової, Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Хаустова, Г. Хворової, А. Чуприкова, М. Шеремет, Д. Шульженко, О. Янушко та ін. із даної проблеми свідчить про особливу значимість питання формування сфери спілкування у дошкільників з аутистичними порушеннями.

Провівши аналіз ряду сучасних наукових літературних джерел та класичної наукової літератури, у яких детально описано аутизм як спектральне порушення, маємо змогу зробити висновок, що діти з аутистичними розладами – це неоднорідна за своїм складом група, але тих, хто в неї включений об'єднує необхідність надавати систематизовану лікувально-педагогічну роботу для підготовки таких дітей до навчання, до оволодіння простими формами комунікації та взаємодії з людьми, які їх оточують [70].

Н. Симашкова також зазначає, що аутизм представлений колом розладів, які характеризуються порушенням психічного розвитку, аутистичною формою контактів з оточуючими, розладами мови, моторики, стереотипністю діяльності та поведінки, що призводять до соціальної дезадаптації [46].

У своєму дослідженні пропонуємо розглянути класифікацію дітей з аутизмом О. Нікольської.

Вона взяла за критерії приналежності дітей до певної групи ступінь та характер виявлення первинних розладів, а також вторинних і третинних розладів онтогенезу, які є наслідком первинних, включаючи

гіперкомпенсаторні, та зробила поділ на чотири групи від найбільш тяжких до найбільш легких проявів. Ми обираємо дану класифікацію як основоположну для аналізу комунікативної діяльності, бо беремо до уваги різний рівень сформованості та розвитку психічних, емоційних, поведінкових та мовленнєвих проявів, що дає змогу охопити різні групи дітей з аутистичними порушеннями. Також враховуються супутні порушення. Таким чином ми зможемо проаналізувати відмінності сформованості діяльності спілкування різних груп аутистичних дошкільників.

О. Нікольська сформулювала описи чотирьох груп дітей з аутизмом з різними типами проявів поведінкових реакцій, базуючись на інтенсивності ураження базальної афективної сфери. Ці прояви відрізняються ступенем розвитку взаємодії з навколишнім середовищем та оточуючими людьми. Особливо проаналізуємо особливості мовленнєвого розвитку та рівень розвитку навичок спілкування дітей кожної з груп. Дітям першої групи притаманний найбільш тяжкий ступінь ураження, саме у них аутизм має найглибший прояв, який виглядає як тотальне відгородження від оточення та подій, які відбуваються з ними чи поряд з ними. Яскравий прояв – польова поведінка: діти мають слабку реакцію на внутрішні та зовнішні подразники, не мають емоційного контакту з людьми, навіть тими, хто намагається з ними взаємодіяти, не можуть довго концентруватися на предметах, що їх оточують, вони можуть хаотично рухатися, переміщатися у межах певного простору. Такі природні реакції, як чутливість до болю, холоду, голоду можуть бути відсутніми. Вираз обличчя можна охарактеризувати як спокійний, навіть розумний, і цей вираз зберігається у більшості випадків. Рухи таких дітей добре скоординовані, граційні, спритні, але тільки на рівні мимовільних проявів. Довільні рухи таких характеристик не мають. Для дітей цієї групи також характерна майже повна відсутність експресивного мовлення, але наявні інші звукові вияви, такі як вокалізація чи бурчання. Трапляються окремі епізоди, коли діти можуть досить чисто і зрозуміло вимовляти слова, фрази, і це відбувається не рідко, але такі мовленнєві

прояви не характеризують комунікативну активність та спрямованість: вони вимовляються у певній емоційно значущій для дитини ситуації чи в стані афекту. З цього припускаємо, що в таких дітей збережене часткове базове розуміння мовлення оточуючих. Проте із даних спостережень видно, що вживання окремих слів і фраз зазвичай не спрямовані на комунікацію, навіть при наявності чіткої вимови [31; 70].

Модель поведінки дітей другої групи має певні відмінності: вона відрізняється більш інтенсивною активністю, більш адекватною реакцією на біль, холод, голод. Але рухи сковані та некоординовані. Також для моделі поведінки другої групи дітей характерне прагнення дотримуватися стабільності у режимі дня, навколишньому середовищі: їсти однаково їжу в той самий час, одягатися однаково щодня, ходити на дитячий майданчик тим самим шляхом тощо. Коли стабільність порушується, спостерігається бурна реакція та відмова від самостійної реалізації навичок самообслуговування. Прояви такого стану простежуються вже з 2-3-х років.

Для моделі поведінки дітей другої групи також характерні стереотипні дії, спрямованість яких – стимуляція зовнішніх органів чуття (аутоstimуляція). Це може бути плескання у долоні, розгойдування тілом в різні боки, шурхотіння пакетом чи папером, надавлювання на щоки чи очні яблука, обертання якогось предмета перед очима. В дітей наявні страхи, яких складно позбутись, і вони мають яскравий прояв. У деяких випадках поєднуються байдужість, нечутливість до тих емоцій, які виражає стороння людина і підвищена чутливість до емоцій, які виражає матір.

Для дітей, які належать до другої групи, характерні розвиток мовлення із грубою затримкою, мовленнєва активність низького рівня, не спостерігається ініціативність у експресивному мовленні, наявні автоматичні повторення почутих фраз, слів, звуків (ехолалії), набір коротких стереотипних фраз або цитат з улюблених мультфільмів, книжок, які використовуються для того, щоб коментувати реальні ситуації. Також активне мовлення насичене інфінітивними дієсловами, вигуками,

безпосередніми вказівками на бажаний предмет, однотипними мовленнєвими штампами, командами, які адресовані комусь із оточуючих, присутніх. Досить часто спостерігається таке явище: люди, які взаємодіють з дитиною в процесі спілкування, бачать невідповідність, відстороненість у часі вживання нею певних мовленнєвих штамтів, ехалалій до конкретної ситуації. Може здаватися, що дитина не розуміє мовленнєвий контекст спілкування. У дійсності ж вона виражає реакцію на асоціативний ланцюжок емоцій, переживань, спогадів, який досить складно зрозуміти оточуючим взагалі або одразу [31; 70].

Виокремлення дітей до третьої групи базується на низці певних характеристик: стереотипна форма прояву надмірної захопленості специфічними стійкими інтересами, відносно низький рівень моторних стереотипів, обличчя виражає зацікавленість; спостерігається відсторонення від нових видів діяльності, від навчання, при цьому дитина здатна вербально й невербально виразити свої потреби. Аутистимуляції мають інший характер проявів: парадоксальне поєднання тривожності, лякливості та потреби знову і знову переживати ситуації, які викликають негативні враження. Вербальна, рідше невербальна агресивність часто є невід'ємною рисою поведінки. Ще одним парадоксом, який характеризує дітей третьої групи – прагнення до повного контролю, домінування над людьми, які оточують дитину, а з іншого боку – сильна прив'язаність до членів родини, які допомагають почуватися стабільно та захищено. Мовленнєві особливості виражаються таким чином: діалогічне мовлення відсутнє, але наявний досить широкий словниковий запас, який дитина використовує у монологічному мовленні. Ці монологи можуть бути довгими, емоційно забарвленими, мати тематичну спрямованість, цікаву лише для дитини, містити так зване «доросле» мовлення, літературну термінологію, фрази. Мета таких монологів – виговоритися, мати пасивного слухача. Відсутні уважність до співрозмовника, спрямованість на зворотній комунікативний зв'язок, бажання мати взаємообмін інформацією, враженнями, переживаннями

Просодична і вимовна сторони мовлення характеризується недостатньою сформованістю: мовлення нечітке, змазане, наявні зміни звуків, їх спотворення, збіднена мелодика та інтонаційна забарвленість, невідповідність інтонації змісту [31; 70].

Діти, які віднесені до четвертої групи, мають найменш тяжкий ступінь аутизму. Комунікативна активність у таких дітей найбільш розвинена, на відміну від дітей інших трьох груп, тому, насамперед, особливістю комунікативної поведінки є підвищена чутливість до емоційних перепадів, змін, надмірна вразливість, загальмованість у спілкуванні, контактуванні з оточуючими, недорозвиненість форм спілкування, що утруднює процес обрання певної форми взаємодії до конкретної ситуації. Захист від навколишнього середовища відходить на задній план. Незважаючи на те, що діти мають збережений інтелект, здатність до спілкування, вищезазначені особливості комунікативної поведінки зумовлюють те, що дитина має обмежене коло спілкування, у яке входять добре знайомі, близькі люди, члени родини. Також ці діти мають особливу потребу в емоційній підтримці, регулярному підбадьорюванні, мають прагнення почувати себе захищеними, що може виражатися у наявності ритуалів. Мовленнєвий розвиток може відбуватися із значною затримкою, навіть із регресом у віці 2-2,5 років. Саме мовлення можна охарактеризувати як нечітке, тихе, із наявними ехोलаліями, але відстроченими у часі. Часто дітям важко, або зовсім неможливо зрозуміти певну інструкцію, водночас можуть швидко зреагувати на складний образ із казки, мультфільму або емоційно-важливу для них ситуацію. У характеристиці мовлення дітей можна виділити змазаність, наявність аграматизмів, невідповідність у вживанні займенників. Розвиток мовлення може мати як прогресивний, так і регресивний напрямок [70].

В. Тарасун зазначає, що незалежно від виду аутистичного порушення, поведінкові порушення узагальнено представляють у таких сферах:

– соціальні відносини та соціальне регулювання (труднощі проявляються у використанні невербальних засобів вираження поведінки – зоровий контакт, жести, міміка, пози);

– комунікативна сфера (розлади проявляються у значних порушеннях імпресивного мовлення, стереотипності, відсутності або затримці експресивного мовлення; засоби невербальної комунікації практично не використовуються; потреба в спільній ігровій діяльності відсутня);

– поведінкова сфера (обмежені моделі, форми поведінки, наявні конкретні ритуали, схильність до одноманітності, так звана «зацикленість», обмежене коло інтересів, предметів, деталей, до яких є цікавість) [53].

Усі ці сфери представляють собою тріадний аутистичний розлад, і його головним симптомом визнають соціально-емоційне порушення. Воно виглядає таким чином у різних ступенях прояву:

- у дитини із глибоким ступенем аутистичного порушення відсутнє прагнення до комунікативної взаємодії з людьми;

- у дитини з помірним ступенем аутистичного порушення наявне прагнення до комунікативної взаємодії, але воно спрямоване на досягнення кінцевої моти, отримання бажаного предмета;

- у дитини з легким ступенем аутистичного порушення виникають розлади в комунікативній діяльності, які виражаються в утрудненні процесу розпізнання емоцій та потреб іншої людини [53].

Також можна виділити симптоми, які мають свій вияв у сферах вербальної та невербальної комунікації:

– значна затримка або відсутність розвитку мовлення. Твердження про відсутність розвитку мовлення виходить з припущення, що близько 40% людей з аутистичними розладами ніколи не набудуть змоги заговорити. Процес початку й ведення розмови супроводжується великими труднощами;

– стереотипність та повторюваність у мовленні, використання мовленнєвих штампів, часте повторювання завчених (часто літературних), або почутих в інших розмовах фраз (ехолалія);

– труднощі у розумінні змісту розмови. Особливо це може виражатися, якщо інша людина використовує образні вислови, фразеологізми, переносне значення, різні види гумору (іронія, сарказм). Дітям та вже дорослим людям з аутистичними порушеннями притаманне буквальне розуміння почутого;

– розлади у площині соціальної взаємодії. Вони пов'язані з тим, що у дитини немає здатності зчитувати емоції інших людей, з якими взаємодіє, і, як наслідок, передбачувати реакцію, сприймати людей з їх особистими уявленнями. Із-за цього дитина не може уявити для себе наміри співрозмовника, сприймати те, що говорить інша людина, як відображення ходу думок тієї ж людини. Тобто аутична дитина осмислює поведінку, наміри інших через призму своїх внутрішніх уявлень та переживань. Якщо цього немає, тоді процес взаємовідносин з оточуючими стає непередбачуваним, викликає страх. Із цього виникає відстороненість у поведінці, позиція захисту, наприклад, дитина може фізично відійти від людини, або психологічно відсторонитись. Це явище можна назвати ще «психологічною сліпотою». Уявлення про цю особливість дітей з аутистичними розладами допоможе розуміти специфічні прояви у поведінці та мовленнєвій комунікації;

– порушення у програмуванні та контролі у поведінковій та комунікативній діяльності. Діти з аутистичними розладами мають труднощі із такою функцією як «придушення підготовленої відповіді, яка неадекватна мовленнєвому контексту ситуації», ця сфера комунікативної діяльності є недорозвиненою. З цього виходить, що дитина втрачає розуміння того, яка відповідь адекватна у даній ситуації, особливо якщо відбулась її зміна. У дитини наявне правильне розуміння окремих слів, але відсутнє повноцінне сприйняття речення, що дало б змогу зробити правильну інтерпретацію

почутого. Зокрема це проявляється, коли використовуються слова-омографи, які мають різні значення. При сприйнятті слів-омографів у реченні дитина фрагментарно обробляє почуту інформацію (окремі слова). Як наслідок, вона не може правильно вимовити ключове слово-омограф (чіткий слуховий та змістовий образ відсутні), а також виникають труднощі у розпізнанні контексту, коли та яким чином відбувається зміна значення окремого слова-стимулу [53].

Розглянемо на прикладах трьох видів аутичних розладів характеристику проявів комунікативних порушень в дітей з РАС, яку наводить Т. Скрипник [50]:

1. Дитячий аутизм, класичний аутизм або синдром Канера. Мовлення в дитини з цим синдромом може бути відсутнім, або відстороненим від реальності. Не притаманне використання допоміжних звуків, жестів для комунікації. Також мовлення характеризується стереотипністю, скандованістю, лепетом, тягучою інтонацією, повторювальними вокалізаціями. Воно або насичене великою кількістю ехолалій, або звучить безпосередньо як ехолалія із затримкою. Часто не спостерігається реакція на звернене мовлення, на те, коли дитину кличуть на ім'я. Залежно від рівня збереження інтелектуальних функцій, рівень розуміння мовлення може бути достатньо високим. Основною проблемою можна виділити недостатня наявність чи сформованість комунікативної функції мовлення. Розвиток мовлення характеризується такими ознаками та особливостями становлення кожного етапу: період гуління та лепету відтерміновані або взагалі відсутні. Безпосередньо лепет не має звернення до дорослого, як емоційна комунікативна реакція, немає повторень звуків, складів, слів за дорослим. У більшості випадків не спостерігається прогресивний розвиток мовлення: він або залишається на одному й тому самому рівні, або є регресивним. Часто дитина послуговується тільки їй зрозумілим, так званім «пташиним» мовленням. Словник може або не поповнюватись, або поповнюватись із значною затримкою. Він може бути достатньо великим за об'ємом, але слова

у ньому найчастіше не пов'язані між собою. У ньому можуть з'являтися складні слова, специфічна термінологія, які дитина може вимовляти напрочуд зрозуміло та чітко. Певні слова можуть з'являтися тимчасово. Просодична сторона мовлення характеризується монотонністю, відсутністю мелодійності, порушеннями ритму, темпу. Наприклад, можна почути проспівування окремих слів, або «видавлювання» слів складами. Відсутня супровідна жестикуляція. Затримка у розвитку мовлення може виражатися по-різному: вона може бути яскраво вираженою у одних випадках, характеризуватися імітуванням відмови від використання мовленнєвих засобів спілкування в інших випадках, мати плинність, швидкозмінність або ранній розвиток мовлення у третій випадках. Однією з визначних особливостей мовлення дітей з синдромом Канера є міцне закріплення мовленнєвих патернів, зокрема тих, що вона чула стосовно себе за окремими ситуаціями. Наприклад, якщо в дитини запитати: «Хочеш цукерку?», вона відповість: «Хочеш?» з питальною інтонацією. І це не буде означати запитання у відповідь, а означати згоду, яка виражається завченим мовленнєвим штампом.

2. Синдром Аспергера . Особливостями комунікативної діяльності є наївність: не вдається хитрувати, або вдається невдало. Спостерігається підвищена чутливість, зміна настрою, коли хтось робить зауваження, але знижена чутливість до емоційного стану іншої людини. Труднощі у спілкуванні можуть прогресувати у процесі дорослішання. Поведінка може характеризуватися частковим відривом від реальності, в загальному чинники середовища, на відміну від дітей з нормотиповим розвитком, мають різний ступінь впливу: одні можуть бути надзвичайно значущими, другі – мати менш важливе значення, треті – взагалі несуттєві. Замість спільних інтересів з однолітками діти з синдромом Аспергера надають перевагу специфічним інтересам абстрактного характеру. Мовленнєва комунікація має такі специфічні характеристики: використання мовленнєвих штамтів, не володіння мімікою та жестами в комунікативному контексті, незалежно від

ступеня інтелектуального розвитку; мовлення ніби розірване внаслідок беззмістовних монологів, мудрувань. Діти, а потім і люди в дорослому віці у своєму мовленні оперують словами другорядного значення, що можуть не в повній мірі донести сенс сказаного, слова без достатнього продумування або навіть помилкові. З цього видно, що особи з цим видом аутистичного порушення не відчують і не проявляють щирої зацікавленості в тому, щоб їх уважно слухали, не розуміють, коли потрібно зупинитись, бо їх монолог вже втомив або став нудним, нецікавим для співрозмовників. У загальному плані мовленнєва поведінка вирізняється однотипністю як за формою виявлення, так і за змістом незалежно від контексту ситуації. Наприклад, при неформальному чи діловому спілкуванні така людина буде оповідати про випадок з життя з однаковими подробицями та формою висловлювання, не пристосованою до контексту оточення.

Тож можна зробити висновок, що мовлення дітей та осіб більш старшого віку з аутизмом не є засобом мислення, вираження думки та комунікації з іншими людьми.

3. Синдром Ретта. Варто зазначити, що цей синдром відрізняється тим, що виявляється здебільшого у дівчат, рідше – у хлопців.

Комунікативна активність наявна, але не в повній мірі, вона зберігається навіть за умови регресивного розвитку, коли засоби спілкування стають більш обмеженими. У мовленні прослідковуються ехолалії. Розвиток імпресивного мовлення та розуміння мовлення відбувається краще, ніж експресивного мовлення. Виникають труднощі у розумінні абстрактних понять та явищ. Компенсаторним компонентом виступає спілкування поглядами, якщо втрачається здатність використовувати мовлення та жестикуляцію (у багатьох дівчат з цим синдромом прослідковувалась така тенденція). Цей вид комунікації у шкільному віці посилюється. В окремих випадках дітям вдається чітко показати поглядом на конкретний об'єкт, що потрібно використовувати в педагогічних цілях.

Отже, порушення комунікативної функції в дітей з розладами аутистичного спектру має специфічні прояви, які відрізняють в залежності від типу аутичного порушення, але мають і спільні риси, такі як стереотипність, відсутність або затримка експресивного мовлення, значні порушення імпресивного мовлення, не використання або неправильне, недоречне використання засобів невербального мовлення, відсутність потреби в колективній ігровій діяльності.

1.3. Значення комунікативної активності в розвитку дитини дошкільного віку

Дошкільне дитинство – провідний період у становленні й розвитку психіки дитини. За словами О. Леонтьєва, саме тоді розпочинається формування особистості. Психічні функції та складні види діяльності, такі як гра, комунікативна діяльність з однолітками, дорослими, формуються найбільш інтенсивно саме в цей період. Також виникає вольова регуляція дій, самооцінка, упорядкована структура мотивів та потреб, визначаються моральні форми поведінки. Надзвичайно важливим фактором психічного розвитку дитини дошкільного віку являється комунікативна діяльність. Від початку це спілкування з дорослими, надалі – з ровесниками, дітьми молодшого чи старшого віку.

З огляду на це ми особливу увагу в нашому дослідженні приділяємо значенню комунікативної активності в становленні особистості та психічному розвитку дитини дошкільного віку. Поглиблений огляд цієї проблеми знаходимо в працях таких науковців як О. Богуш, Н. Гавриш, Т. Дуткевич, Т. Зав'язун, В. Кутіменко, Е. Кравцова, О. Леонтьєв, М. Лісіна, О. Скрипченко, Р. Павелків, Г. Пироженко, Г. Урунтаєва та ін.

Про роль спілкування у психічному розвитку дошкільника Т. Дуткевич виділяє такі аспекти:

- початкове фактичне утворення особистості дитини закладається в дошкільному періоді розвитку;
- комунікативна діяльність виступає головним чинником психічного та особистісного розвитку дитини дошкільного віку;
- коли не вдається будувати адекватне спілкування між дитиною і близьким дорослим, це викликає труднощі у психічному розвитку дошкільника;
- труднощі у комунікативній діяльності, труднощі психологічного розвитку, несприятливі тенденції у поведінці можуть переростати у психологічні проблеми дошкільного віку [14].

Розглянемо особливості спілкування дитини дошкільного віку з дорослими та однолітками, а також значення цих видів комунікативних взаємодій на формування особистості дитини.

Р. Павелків зазначає, що основні потреби дитини впливають на те, які мотиви спілкування формуються в дитини: потреба у нових враженнях формує пізнавальний мотив спілкування, потреба в активній діяльності – діловий, потреба у визнанні та підтримці – особистісний.

Пізнавальний мотив спілкування задовільняється тим, що потреба у нових враженнях спонукає дитину звертатися до дорослих із запитаннями. Діловий мотив спілкування виникає у процесі того, як дитина задовільняє потребу в активній діяльності внаслідок усвідомлення необхідності отримувати допомогу дорослих.

Щодо особистісних мотивів спілкування, то вони становлять суть комунікативної взаємодії між дорослим та дитиною. Пізнавальні та ділові мотиви мають другорядну роль у відносинах спілкування, опосередковують досягнення кінцевих мотивів комунікації, тоді як особистісні мотиви остаточно мають задовільнення у процесі спілкування. Саме практичне і мовленнєве спілкування з дорослим є одним з тих чинників, які задають напрям і якість розвитку. Поза межами спілкування в дитини не буде формуватися притаманна людині предметна діяльність, бо її формування

відбувається у спільних діях з дорослим. Важливим аспектом є залученість дитини до суспільно-історичного досвіду людства, а це і забезпечує такий процес як спілкування з дорослим. Тому необхідним є організація умов для того, щоб це спілкування було адекватним за змістом, і щоб його було достатньо за кількістю. Це буде одним із головних чинників здорового психічного розвитку дитини та умовою правильного виховання у будь-якому віковому періоді.

Для того, щоб людина повноцінно розвивалася в суспільстві, необхідна участь у спільній комунікативній діяльності, у мовленнєвому або мисленнєвому спілкуванні. Та суспільна група, до якої належить дитина і є найбільш близьким її соціальним середовищем, колом безпосереднього спілкування.

До найближчого кола спілкування дошкільника відносимо батьків та вихователя. Усі чинники, завдяки яким вдається будувати спілкування дитини з дорослими, найкраще впливають на її психічний розвиток, якщо присутня ізоляція цих чинників – це гальмує процес розвитку. Роль комунікативної діяльності з дорослими як з носіями соціо-культурного, історичного досвіду є дуже важливою з огляду на те, що у цій діяльності дитина засвоює специфічні види практичної і психічної діяльності, які починають формуватися після народження.

Дитяче психічне життя обумовлено діяльністю спілкування. У різні періоди розвитку вона зосереджує особливу увагу на різних формах комунікативних засобів, що забезпечують ефективність спілкування, наприклад у немовлячий період – на інтонації, у дошкільний період середнього і старшого віку – на фонемі. Коли змінюється комунікативний подразник (стає частиною процесу спілкування), діти мають до нього підвищений інтерес. З огляду на загальні особливості життєдіяльності у кожному періоді дитинства можна говорити про вибірковість у ставленні до різних об'єктів комунікативної діяльності.

Протягом процесу спілкування дорослий стимулює та підтримує ініціативу дитини у пізнавальному мотиві, спонукає до емоційної залученості в дослідженні навколишнього середовища. Якщо досвід спілкування та процесу взаємодії з дорослим є позитивним, то це сприяє зростанню інтересу дітей до світу, що оточує, дає змогу застосовувати різні прийоми обстеження, бути більш активними та наполегливими у розв'язанні завдань. Для дитини дошкільного віку доросла людина володіє особливим авторитетом і це має велике значення у психічному розвитку. Особливо близькою людиною для дитини є мама. Це виражається у частоті спілкування з нею, глибиною довіри свої емоцій, переживань, вражень, послухом. Своєрідно встановлюють контакт із мамами та бабусями діти за допомогою вередувань. Вихователь дошкільного закладу, який спілкується з дитиною, є другою людиною за значущістю. Дослідження показують, що 52% вихованців закладів дошкільної освіти переважно спілкуються з матерями, 13% – з вихователями, 10% – з татами. [38].

Також Р. Павелків наголошує на тому, що не менш важливим процесом для психічного розвитку дитини є комунікативна діяльність з однолітками. За багатьма аспектами цей вид спілкування відрізняється від комунікації з дорослими: за емоційною та інтонаційною забарвленістю (більше розкутості, сміху, кривлянь, вигуків), лексичною наповненістю, наявністю фантазій, відсутністю жорстко окреслених правил, норм, способів поведінки. Також значною відмінністю спілкування з ровесниками від спілкування з дорослими є переважання ініціативних висловлювань над висловлюваннями-відповідями. Це зумовлено тим, що дитина ще не вміє налаштовуватись на слухання, для неї більш важливо висловитись. З цього випливає відсутність конструктивних бесід між дошкільниками, адже кожен говорить своє, перебиває співрозмовника і не слухає його [38].

Дошкільник спрямовує різні за метою та функціями дії на своїх ровесників. У процесі спілкування з товаришами прослідковується намагання взяти контроль, керування над їх діями, показувати свої здібності та

досягнення, навички, чомусь навчати, вимагати повторення власного зразку поведінки та різних дій, порівняння.

У психічному розвитку дитини дошкільного віку комунікативна діяльність з однолітками стає важливою умовою формування суспільних якостей, завдяки їй можуть проявлятися і розвиватися елементи колективної взаємодії в групі закладу дошкільної освіти. Упродовж тих років, коли триває дошкільне дитинство, послідовно змінюються форми комунікації з ровесниками: емоційно-практична, ситуативно-ділова, позаситуативно-ділова, позаситуативно-особистісна.

Вид емоційно-практичної комунікації притаманний дітям раннього віку і є основним до четвертого року життя; на четвертому вже переважає мовлення над емоційними виявленнями. Від чотирьох до шести років у дітей дошкільного віку головним є ситуативно-діловий вид спілкування. Взаємодія з ровесниками у цей період розвитку є особливо актуальним, так як провідною діяльністю є гра, яка знаходить своє виявлення у колективній сюжетно-рольовій грі та інших видах спільної діяльності. Дошкільники докладають зусиль для побудови ділового співробітництва, намагаються узгоджувати власні дії для досягнення певних цілей, і це зумовлює потребу в комунікації. Діти стають більш здатними доходити до компромісу, поступатись бажаною роллю в грі, улюбленими іграшками завдяки тому, що мають потужне прагнення до колективної діяльності. Дошкільники починають виявляти цікавість до того, що і як вчиняють у певних ситуаціях їх товариші, і це виражається у різних запитаннях, репліках, нерідко – в насмішках. В цей період яскравіше проявляються бажання змагатися, схильність конкурувати, не приймати критику, оцінку, висловлювання однолітків. На п'ятому році життя діти вже здатні розрізняти й оцінювати невдачі та успіхи інших дітей, намагаються бути помітними, потребують визнання своїх здібностей та досягнень, і щоб не помічали їх промахи. Незважаючи на цікавість до діяльності однолітків, немає здатності адекватно

розпізнати сутність їх дій, справжній мотив та напрямок інтересів, бажань, поведінки [39].

Якщо дослідити характер спілкування дошкільника, то можна побачити, що у ньому переважає емоційний аспект, а потреба у спілкуванні заснована на тому, що дитина прагне бути визнаною, поважною. Комунікація ще має форму ситуативного спілкування, незважаючи на присутність різних способів та багатослівності. Позаситуативно-ділова та позаситуативно-особистісна форми спілкування частіше з'являються у комунікативній діяльності дітей старшого дошкільного віку. Прагнення до співробітництва як провідна потреба в комунікації все більше знаходить своє втілення в позаситуативній формі спілкування. Зазнає змін провідний мотив комунікативної діяльності, дружній зв'язок та прихильність стають її основними складовими. В дитини змінюється ставлення до іншої дитини вже як до рівної особистості, інтереси якої потрібно враховувати, і якій потрібно допомагати. Таким чином формується інтерес до особистості однолітка без прив'язки до конкретних дій чи обставин, незважаючи на перевагу ділових мотивів. Мовлення являється головним засобом спілкування [39].

Характер та зміст спілкування дошкільників упродовж різних періодів дошкільного віку водночас зберігає спільні риси і зазнає змін. Діти молодшого шкільного віку розмовляють переважно про те, що бачать навколо себе, діляться враженнями від побаченого чи почутого, привертають до себе увагу тим, що вони мають з предметів, іграшок, наприклад. Але такі теми притаманні розмовам і середнім, і старшим дошкільникам. У період середнього дошкільного віку діти вже демонструють не свої предмети, а навички. Діти старшого дошкільного віку розмовляють про себе, свої інтереси та переваги, про свої пізнавальні відкриття, про мрії, плани на майбутнє. Як ми пам'ятаємо, кожному періоду дошкільного віку відповідає своя форма спілкування, і кожна з них має значний вплив на розвиток психіки дітей: емоційно-практична стимулює проявляти ініціативу, допомагає розширювати спектр емоцій, які дитина може переживати;

ситуативно-ділова форма сприяє особистісному розвитку, формуванню самосвідомості, бажання бути сміливим, допитливим, творчим, оптимістичним; позаситуативно-ділова та позаситуативно-особистісна форми спілкування допомагають формувати уміння сприймати іншу людину як самодостатню особистість, прислуховуватись до висловлень співрозмовника, зважати на його власну думку чи суб'єктивні переживання. Кожна з форм спілкування дає змогу дитині уточнити, поглибити, конкретизувати уявлення про себе, про власне «Я» [38].

Г. Урунтаєва виділяє такі особливості спілкування між дошкільником і дорослими та однолітками:

- розвивається три форми спілкування в сукупності з відповідними потребами, мотивами, засобами;
- до кінця дошкільного віку спостерігається тенденція розвитку позаситуативно-ділової форми спілкування, яка дозволяє побачити у партнері самоцінну особистість [63].

Т. Дуткевич наголошує, що неадекватно побудоване спілкування між дитиною і близьким дорослими, а також з однолітками породжує негативні особливості психічного розвитку, що виражається у труднощах [14].

Висновки до розділу 1

Перший розділ дослідження присвячений загальному огляду теоретичних основ розвитку комунікативної діяльності дошкільників з розладами аутистичного спектру, де ми розглянули питання феноменології комунікативної діяльності людини, особливостей розвитку явища спілкування у дітей з розладами аутистичного спектру, значення комунікативної активності в розвитку дитини дошкільного віку. З цією метою було проаналізовано психолого-педагогічні наукові джерела, що дало змогу дійти таких висновків:

1) комунікація – це складний процес міжособистісної взаємодії, що полягає в обміні інформацією, а також у сприйнятті та розумінні учасниками цього процесу один одного. Поняття «комунікація» та «спілкування» використовуємо як тотожні, оскільки вивчаємо це питання з позиції діяльнісного підходу та розглядаємо комунікативну діяльність як діяльність спілкування, яка є важливим фактором соціально-психологічного розвитку й становлення людини як особистості протягом усього життя від першого року. Основними проявами комунікативної діяльності визначили засоби вербальної та невербальної комунікації. Зазвичай вербальна і невербальна комунікація не виступають як окремі, самостійні елементи явища спілкування. Невербальна комунікація, доповнюючи мовлення, розгортається в контексті вербальної;

2) розлади аутистичного спектру мають специфічний характер проявів, одним з яких є дисгармонійний розвиток комунікативної активності. Ці порушення відрізняють в залежності від типу аутичного порушення, з яких ми розглянули синдром Канера, синдром Аспергера та Синдром Ретта, але мають і спільні риси, такі як стереотипність, відсутність або затримка експресивного мовлення, значні порушення імпресивного мовлення, недоречне використання або відсутність використання засобів невербального мовлення, відсутність потреби в колективній ігровій діяльності. Діти з РАС потребують спеціального обстеження й спрямованої корекційної роботи на формування та розвиток комунікативної діяльності;

3) період розвитку дошкільного віку є тим, коли фактично утворюється та починає своє становлення особистість дитини; комунікативна діяльність є важливою складовою психічного і особистісного розвитку дошкільника; труднощі психічного розвитку дитини дошкільного віку пов'язані, як правило, із тим, що спілкування між дитиною і дорослими, а також однолітками побудовані неналежним чином, мають деструктивні відхилення; спілкування між дошкільником і дорослим є важливим, але не найбільш вирішальним фактором впливу на розвиток особистості дитини

дошкільного віку; комунікативна діяльність дитини і одноліток має значні відмінності від комунікативної діяльності дитини і дорослого за своїми функціями, змістом, внутрішнім енергетичним наповненням; спілкування у різні періоди розвитку в дошкільному віці має індивідуальні особливості та зазнає трансформацій; внесок спілкування і спільної діяльності з ровесником у розвиток дитини дошкільного віку найбільш помітний в пізнавальній сфері особистості, етичній сфері, у розвитку самосвідомості, творчих здібностей, здатності до співпраці.

РОЗДІЛ 2.

ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Критерії, рівні та методики визначення стану сформованості комунікативної активності в дітей із розладами аутистичного спектру дошкільного віку

Метою констатувального етапу експериментальної роботи було обґрунтування та визначення критеріїв, рівнів та методик об'єктивного діагностування стану сформованості комунікативної активності в дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку.

Для того, щоб виділити необхідні критерії оцінки стану розвитку комунікативної активності у дітей з РАС дошкільного віку, ми звернулися до чотирьох критеріїв визначення сформованості комунікативної потреби у дитини, які були запропоновані М. Лісіною. Одночасна наявність цих критеріїв є свідченням того, що у дитини вже сформувалася потреба у спілкуванні.

Перший критерій – дитина проявляє інтерес до дорослого і зосереджує на ньому свою увагу. Це засвідчує факт спрямованості дитини пізнавати дорослого та відповідати особливою активністю на дії дорослого.

Другий критерій – дитина проявляє емоції у відношенні дорослого. У цих емоціях дитина оцінює дорослого своїм ставленням до нього, знаннями про нього.

Третій критерій – дитина проявляє ініціативу в тому, щоб своїми діями привернути увагу дорослого, виявити себе перед ним. Таким чином дитина прагне оцінити свої можливості та напрямок дій через реакцію дорослого на

її дії. Цей критерій віддзеркалює перший критерій, адже тут дитина хоче бути ніби на місці дорослого, а не сприймати дорослого просто як об'єкт дії.

Четвертий критерій – дитина чутлива до того, як ставиться до неї дорослий і вбачає у цьому оцінку себе та своїх дій від дорослого.

О. Богуш наголошує, що вищезазначені критерії виникають в процесі психічного розвитку поетапно, і це вказує на те, що потреба в спілкуванні формується не одномоментно. Будь-який з цих критеріїв, якщо він виявлений окремо, не може вважатися підставою сформованості потреби в спілкуванні у дитини. Л. Виготський пояснював, що потреба у комунікативній діяльності зароджується ще з періоду віку немовляти, і саме тоді це є однією з дуже важливих передумов для появи усвідомленого слова, сказаного вперше [4].

Взявши до уваги вищезазначені критерії сформованості комунікативної потреби та вивчивши основні науково-педагогічні та науково-психологічні дослідження, ми виділили такі критерії визначення стану сформованості комунікативної активності дітей з РАС дошкільного віку:

- прояви емпатійних реакцій;
- зацікавлення у взаємодії з іншими людьми;
- стан розвитку мовленнєвої комунікативної складової.

Таблиця 2.1.

Діагностична карта констатувального експерименту

Критерії	Діагностичний інструментарій
Прояви емпатійних реакцій	Анкетування батьків за опитувальником В. Тарасун
Зацікавлення у взаємодії з іншими людьми	Психолого-педагогічне спостереження
Стан розвитку мовленнєвої складової комунікативної діяльності	Адаптована методика «Розповідь»

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на згаданих вище методиках.

1. Опитувальник «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС», запропонований В. Тарасун.

Вибір цього опитувальника пов'язаний з тим, що одним з найважливіших компонентів емоційного розвитку і поведінки дитини, є формування в неї здатності до співчуття іншим людям і вміння співпереживати іншій особі, що є однією з важливих основ побудови комунікативних зв'язків з оточуючими.

Таблиця 2.2

Опитувальник «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС»

№ п/ п	Прояви емпатійних реакцій і поведінки дитини з РАС	Ча с то	Ін о ді	Ні ко ли
1	Чи дитина виявляє інтерес до емоційної поведінки інших?			
2	Як переживає певний стан іншої дитини (спокійно, здалеку дивиться в бік дитини, швидко боковим поглядом спостерігає за дитиною)?			
3	Чи підходить до схвильованої дитини, спокійно дивлячись на неї?			
4	Чи намагається привернути увагу дорослого до емоційного стану іншої людини?			
5	Чи емоційно реагує на стан іншого, заражається цим станом?			
6	Чи реагує на переживання іншого, промовляючи при цьому: «А я не плачу», «А у мене теж...», «А мені теж..?»			
7	Чи «зображує» співчуття, дивлячись при цьому на дорослого, очікуючи похвали?			
8	Чи повідомляє дорослому, як поспівчував, допоміг іншому?			
9	Чи пропонує емоційно схвильованій дитині щонебудь (іграшку, цукерку тощо)?			
10	Чи стає поруч з схвильованою дитиною, безпорадно дивлячись то на неї, то на дорослого?			
11	Чи проявляє співчуття тільки на прохання дорослого(заспокоює, обіймає, гладить тощо)?			

12	Чи активно включається в емоційну ситуацію або звласної ініціативи заспокоює (допомагає, гладить, обіймає тощо)?			
----	--	--	--	--

Кількісна інтерпретація отриманих даних:

Якщо в ситуаціях, які зазначені в пунктах 1, 5, 9, 12, дитина часто виявляє адекватну поведінку, то за кожний з цих проявів вона отримує 6 балів, загальний максимальний бал – 24 бали.

Якщо із зазначених форм поведінки дитина виявляє подібні лише в деяких випадках – присвоюється за кожний прояв по 5 балів.

Якщо форма поведінки дитини повністю чи майже повністю відповідає опису пунктів 4, 6, 7, 8, то на прояви поведінки ставити по 4 бали за кожен.

Якщо прояв таких поведінкових проявів проявляються не часто, майже випадково, – потрібно рахувати по 3 бали.

У випадку, коли спостереження за поведінкою дитини підтверджують часту адекватність описаним в пунктах 2, 3, 10, 11 формам поведінки – потрібно ставити по 2 бали.

Якщо дитина ніколи не проявляє зазначених форм поведінки, то отримує 0 балів.

Якісно-кількісна інтерпретація отриманих даних:

За умови, що в дитини наявний інтерес до фізичного, емоційного стану іншої людини, відповідно на нього реагує, співвідносить себе з ним, має активне включення в ситуацію, робить спроби допомогти, заспокоїти таку людину, то це можна інтерпретувати як те, що дитина проявляє гуманістичну форму прояву емпатії (високу форму). Якщо дитина отримала в сумі від 20 до 24 балів, то її можна віднести до цього типу.

Коли ж дитина робить спроби привернути увагу дорослого до своєї особистості, при власній емоційній реакції на переживання іншої людини вживає фрази: «А я не ніколи не кричу...» та інші подібні, або коли дитина імітує співчуття до іншої людини для того, щоб отримати схвальний відгук, похвалу від дорослого, то в цілому такі прояви можна розглядати як

егоцентричний тип емпатії. До цієї категорії відносять дітей, які набрали від 12 до 16 балів.

У тому випадку, коли в дитини відсутній інтерес до емоційного стану людей, що поруч, коли дитина виявляє слабку реакцію на їх переживання та вчиняють емпатичні дії тільки після спонукань дорослого, то це свідчить про низький рівень розвитку емпатії. Сюди потрібно відносити дітей, які набрали від 1 до 8 балів.

Діти, які набрали від 17 до 19 балів можливо віднести до змішаного типу емпатичних проявів.

Якщо ж бал дитини коливається в межах 11, то можна припустити, що розвиток емпатії в неї йде за егоцентричним типом [53].

2. Психолого-педагогічне спостереження.

Спостереження полягає в систематичному і цілеспрямованому сприйнятті дитини з метою виявлення специфічних змін поведінки в конкретних умовах. В даному випадку ми будемо спостерігати за дошкільником з РАС в умовах взаємодії з оточуючими – дорослими та однолітками та оцінювати такі критерії взаємодії:

- реакції на спроби пограти з нею;
- спроб наслідувати поведінку інших людей;
- реакції на своє ім'я;
- невербальні засоби комунікації (жести, міміка, зоровий контакт).

Кожен критерій буде оцінюватись по шкалі від 0 до 3, де 0 – відсутній, 1 – слабо виражений, 2 – достатньо виражений, 3 – яскраво виражений. За сумарним балом від 0 до 4 – низький рівень зацікавленості у взаємодії з іншими людьми, від 4 до 8 – середній рівень, від 8 до 12 – високий рівень.

3. Адаптована методика І. Мартиненко «Розповідь».

Процедура проведення й інтерпретація методики «Розповідь». Для «Розповіді» було обрано два варіанти серії з чотирьох картинок. Дитині пропонується така інструкція: «Розкажи історію, зображену на цих картинках». Картинки розкладаються у необхідній послідовності.

Якщо у дитини відсутнє або недорозвинене мовлення, дитині пропонується скласти послідовність із сюжетних малюнків, назвати зображене на картинках тощо. Критерії оцінювання видозмінюються відповідно до стану розвитку мовлення дошкільника з РАС.

У процесі дослідження здійснюється цілеспрямоване спостереження та аналіз усних висловлювань дитини за такими показниками:

- комунікабельність дитини (бажання виконувати завдання, активність спілкування, чи легко йде на контакт);
- загальна розбірливість і зрозумілість мовлення;
- повнота викладу, смислова відповідність відтвореного матеріалу змісту картинок;
- зв'язність і логічність висловлювання;
- лексична повнота і граматична правильність фрази, речення;
- експресивність спілкування: використання міміки, жестикуляції та інших невербальних проявів, інтонаційна виразність, мелодійність;
- ступінь самостійності, використання будь-якої допомоги при виконання завдання.

Відповідно до висловлювань дитини, фіксуються позначки про позитивне або негативне вираження зазначеного показника.

При наявності утруднень (тривалі паузи, труднощі розпочати завдання, перерви у розповіді) дитині надається допомога у вигляді спонукальних, уточнюючих запитань, акцентування уваги на елементах наочності, метод дозованої підказки.

Подальший аналіз та узагальнення отриманих даних здійснювались за такими шкалами :

- комунікативна ініціативність та спрямованість;
- сформованість вербальних умінь та засобів комунікативної діяльності (монологічних);
- використання невербальних експресивних умінь та засобів комунікативної діяльності;

– ступінь самостійності у складанні монологічної розповіді [28, с. 423]

Таким чином, для об'єктивного визначення стану сформованості комунікативної активності у дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектру було визначено наступні критерії: прояви емпатійних реакцій, зацікавлення у взаємодії з іншими людьми, стан розвитку мовленнєвої комунікативної складової.

Для цього було використано наступний діагностичний інструментарій: анкетування батьків за опитувальником В. Тарасун «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС», психолого-педагогічне спостереження, адаптована методика «Розповідь».

Для диференціації стану сформованості комунікативної активності у дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектру було визначено такі рівні: низький, середній та високий.

2.2. Результати констатувального дослідження

Друга частина констатувального експерименту присвячена емпіричному дослідженню, а саме застосуванню діагностичних методик з вивчення стану сформованості комунікативної активності в дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку.

Базою проведення констатувального експерименту було визначено – комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 411» комбінованого типу, Харківської міської ради Харківської області. У цьому закладі перебуває 183 вихованці, серед яких є діти із нормо-типовим розвитком, затримкою психічного розвитку, діти із розладами аутистичного спектру (РАС), діти з порушеннями мовлення та інші. На базі «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 411» функціонують 12 груп, 2 з яких групи

раннього розвитку, 10 груп для дітей дошкільного віку, 2 – інклюзивні, для дітей з порушеннями мовлення, розладами аутистичного спектру та ін.

До констатувального експерименту було залучено 5 дітей дошкільного віку із раннім дитячим аутизмом віком 4-6 років, які виховуються в інклюзивних групах.

Також було долучено до констатувального експерименту 4 вихователі інклюзивних груп, практичного психолога та 2 вчителів-дефектологів (всього 7 педагогів) як ті, хто надавав консультативну допомогу. У констатувальному експерименті взяло участь 5 батьків.

Для об'єктивного визначення стану сформованості навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку на констатувальному етапі нами було використано:

- опитувальник для батьків В. Тарасун «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС»;
- педагогічне спостереження;
- адаптовану методику «Розповідь».

Аналіз відповідей батьків за опитувальником В. Тарасун «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки дітей з РАС» показав такі результати: у 40 % дітей (2 осіб) виявлено низький рівень сформованості проявів емпатійних реакцій: ці діти отримали найнижчі бали (8 і 10 балів), що свідчить про низький рівень розвитку емпатії (8 балів) і те, що розвиток емпатії йде за егоцентричним типом (10 балів). Діти не проявляють інтересу до емоційного стану інших, слабо реагують на їх переживання.

У 40 % дітей (2 осіб) виявлено середній рівень проявів емпатичних реакцій: вони набрали 13 і 14 балів, що свідчить про те, що вони проявляють егоцентричну емпатію. Із бесіди з батьками підтвердилось, що їх діти інколи можуть звертати увагу на те, як плачуть інші діти, але не намагаються їх пожаліти, а говорять про себе, що вони не плачуть.

У 20% дітей (1 особа) виявлено високий рівень проявів емпатичних реакцій: хлопчик отримав 20 балів, що свідчить про гуманістичний тип

емпатії. Він часто наслідує емоційний стан інших дітей, бентежить, коли хтось плаче, дає свою іграшку для заспокоєння.

Отже, за результатами відповідей батьків за опитувальником В. Тарасун «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки дітей з РАС» було з'ясовано, що в 40 % вихованців емпатичні прояви перебувають на низькому рівні, в 40 % дітей емпатичні прояви перебувають на середньому рівні та в 20 % осіб ці показники перебувають на високому рівні (Рис 2.1).

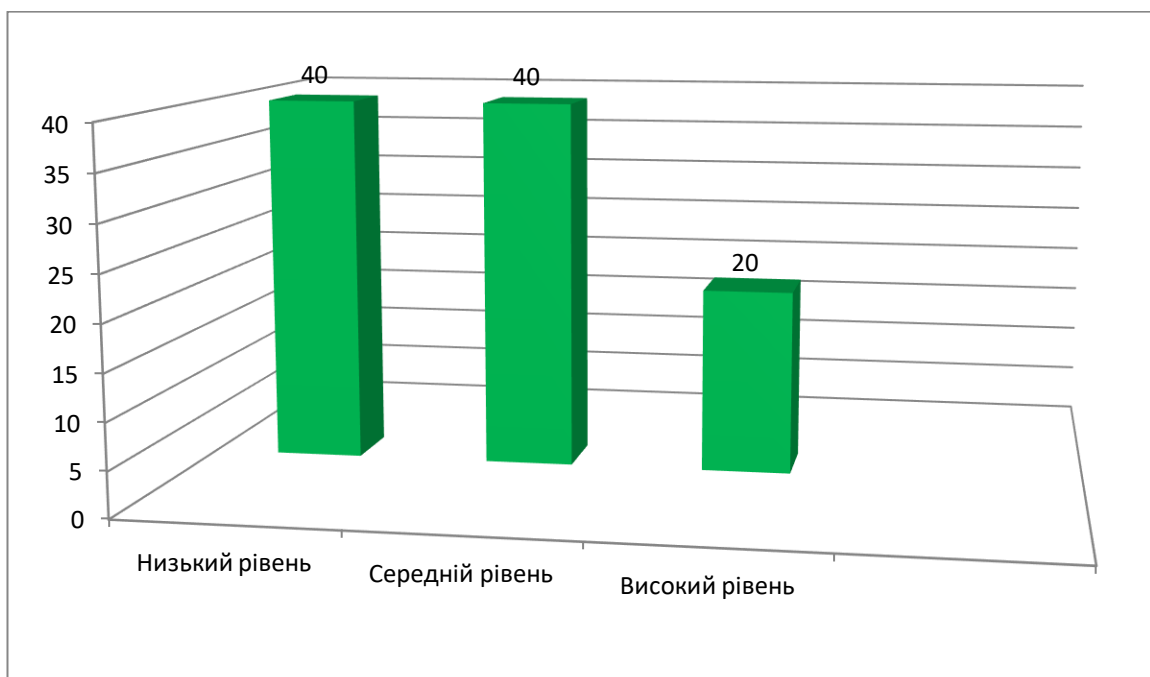


Рис. 2.1. Стан сформованості проявів емпатійних реакцій на констатувальному етапі дослідження

Для визначення рівня зацікавленості у взаємодії з іншими людьми у дітей з РАС нами було застосовано педагогічне спостереження. У результаті проведення спостереження, було встановлено, що 60 % дітей (3 осіб) мають низький рівень зацікавленості у спілкування з дітьми у своїй групі та вихователями. У них відсутня або слабо виражене реагування на своє ім'я, відсутні або слабо виражені невербальні засоби спілкування, зокрема зоровий контакт. Також мають слабо виражені реакції на ініціативу до гри чи наслідування чийсь діяльності.

40 % дітей (2 особи) - мають середній рівень зацікавленості у спілкування з дітьми у своїй групі та вихователями. У них слабо виражене реагування на своє ім'я, також слабо виражені невербальні засоби спілкування, такі як міміка, жести, зоровий контакт. Але був наявний інтерес до гри з іншими дітьми в групі, хоча й не на довгий час. На ініціативу погратися відповідь була, але така ігрова діяльність тривала не довгий час, і не мала відповідної взаємодії, ініціативи у грі.

Зауважимо, що високий рівень ні у одного вихованця не був виявлений.

Отже, за результатами педагогічного спостереження за таким критерієм, як «Зацікавленість у взаємодії з іншими людьми» було встановлено, що 60 % дітей мають низький рівень зацікавленості, вміння 40 % дітей відповідають середньому рівню. Щодо високого рівня зацікавленості до взаємодії з іншими людьми, то жодна дитина дошкільного віку з РАС не відповідала цьому рівню (Рис. 2.2)

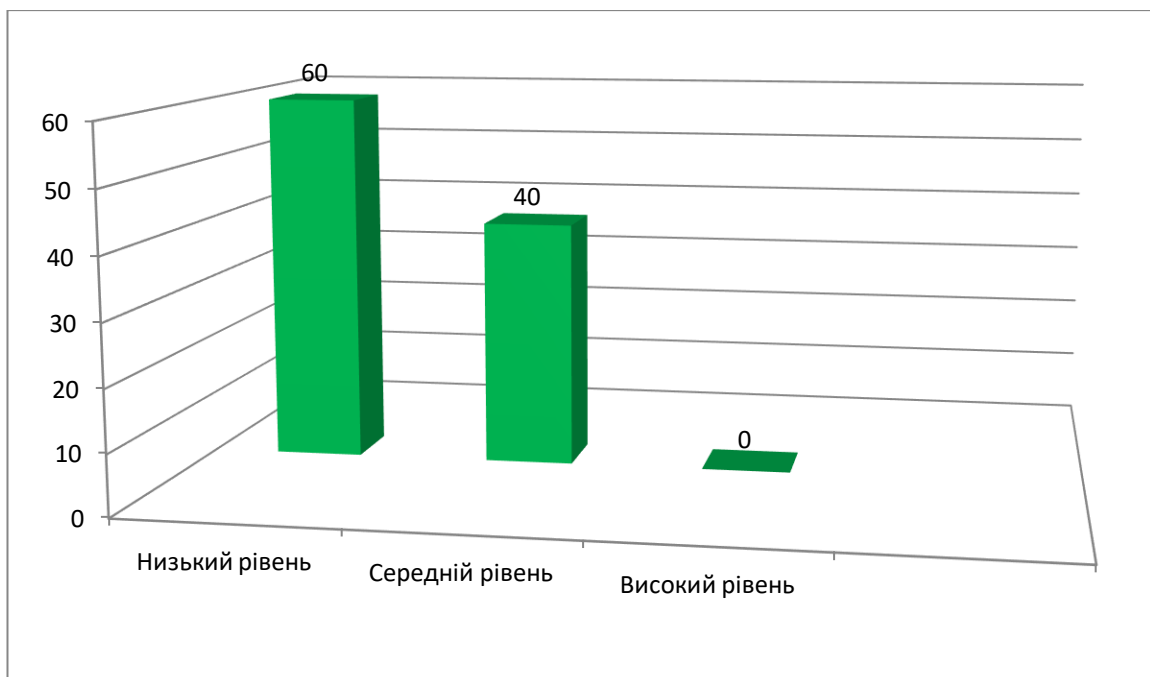


Рис. 2.2. Рівень зацікавленості у взаємодії з іншими людьми на констатувальному етапі дослідження

Для визначення стану розвитку мовленнєвої складової комунікативної діяльності було використано адаптовану методику «Розповідь».

У результаті проведення методики було встановлено, що 60 % дітей (3 особи) мають низький рівень розвитку мовленнєвої комунікативної складової. Це виявлялося у низькій активності у виконанні завдання; зв'язне мовлення – відсутнє, лише окремі слова і фрази, здебільшого вони не стосувалися розповіді за картинками. З використанням підказки ці діти змогли встановити сюжетну послідовність картинок.

40 % дітей (2 особи) – мають середній рівень розвитку мовленнєвої комунікативної складової. У них слабо розвинене зв'язне мовлення: розповідь побудована з речень, пов'язаних за змістом, але збіднених за лексичним наповненням; відсутня емоційна забарвленість, експресивність, було мінімальне використання супутніх невербальних засобів комунікації. Розповідь діти змогли побудувати тільки з використанням сторонньої підказки, ініціативу у висловлюванні виявляли лише тоді, коли бачили на картинках зображення цікавого для себе предмета.

Зауважимо, що високий рівень ні у одного вихованця не був виявлений.

Отже, за результатами проведення адаптованої методики «Розповідь» за таким критерієм, як «Стан розвитку мовленнєвої комунікативної складової» було встановлено, що 60 % дітей мають низький рівень розвитку мовленнєвої складової комунікативної діяльності, вміння 40 % дітей відповідають середньому рівню. Щодо високого рівня зацікавленості до взаємодії з іншими людьми, то жодна дитина дошкільного віку з РАС не відповідала цьому рівню (Рис. 2.3).

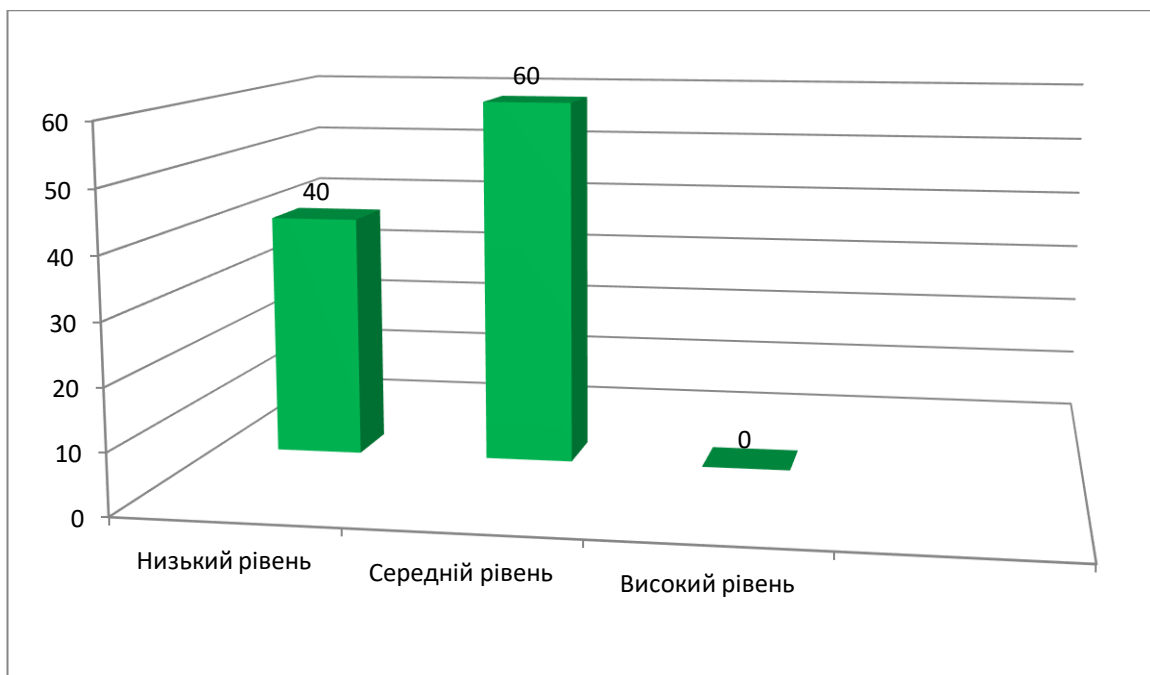


Рис. 2.3. Стан сформованості мовленнєвої складової комунікативної діяльності за результатами проведення адаптованої методики «Розповідь» на констатувальному етапі дослідження

Для узагальнення результатів за всіма методиками на констатувальному етапі дослідження ми використали формулу середнього арифметичного, відповідно до якої всі показники по кожному рівню поділили на кількість діагностичних методик й отримали середні дані (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Узагальнені показники стану сформованості комунікативної діяльності в дітей з РАС дошкільного віку за всіма методиками на констатувальному етапі дослідження

Діагностичні методики	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
	%	%	%

Анкетування батьків за опитуванням В. Тарасун «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС»	40	40	20
Педагогічне спостереження	60	40	0
Адаптована методика «Розповідь»	60	40	0
Узагальнений показник	53,3	40	6,6

Як бачимо, узагальнені показники діагностування стану сформованості комунікативної діяльності в дітей з РАС дошкільного віку на констатувальному етапі дослідження свідчать про те, що 53,3 % осіб мають низький рівень; 40 % дітей мають середній рівень; 6,6 % дошкільників мають високий рівень (Рис. 2.4).



Рис. 2.4. Узагальнені показники стану сформованості комунікативної діяльності в дошкільників з РАС на констатувальному етапі дослідження

Таким чином, у констатувальному дослідженні взяло участь 12 дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, які виховуються в

комунальному закладі «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 411» Харківської міської ради Харківської області.

У констатувальному експерименті були використані такі діагностичні методики, як опитувальник для батьків В. Тарасун «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС», педагогічне спостереження, адаптовану методику «Розповідь».

Узагальнені показники стану сформованості комунікативної діяльності в дітей з РАС дошкільного віку на констатувальному етапі дослідження показали, що 53 % дітей мають низький рівень, 40 % дітей мають середній рівень, 7 % дітей мають високий рівень.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячений діагностуванню стану сформованості комунікативної активності дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку. У результаті проведеного дослідження було встановлено:

1) базою констатувального експерименту визначено комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 411» Харківської міської ради Харківської області. До констатувального експерименту були долучені діти дошкільного віку (4-6 років) з діагнозом – ранній дитячий аутизм, педагоги вищезазначеного закладу дошкільної освіти та батьки;

2) для об'єктивного діагностування стану сформованості навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з ЗПР було визначено такі методики: опитувальник для батьків «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС» В. Тарасун, педагогічне спостереження, адаптована методика «Розповідь», опитування педагогів,

Критеріями визначення стану сформованості комунікативної активності у дошкільників цього віку та цієї категорії визначено: прояви емпатійних реакцій, зацікавлення у взаємодії з іншими людьми, стан розвитку мовленнєвої комунікативної складової.

Стан сформованості комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру диференціювався на три рівні: низький, середній і високий;

3) узагальнені показники діагностування рівнів сформованості навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з РАС на констатувальному етапі дослідження показали, що 53 % дітей мають низький рівень, 40% дітей мають середній рівень, 7 % дітей мають високий рівень.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ВПРОВАДЖЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З РАС

3.1. Впровадження засобів альтернативної та додаткової комунікації у дітей з РАС дошкільного віку

Розвиток комунікативної активності в дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку потребує особливого підходу, адже порушення сфери спілкування є специфічними. Для багатьох дітей з РАС не існує природньої потреби налагоджувати і підтримувати діяльність спілкування з оточуючими, тому комунікативна активність в них наближається до позначки «нуль». Звідси випливає, що основним завданням у формуванні комунікативної активності є робота над мотиваційною сферою спілкування дитини, а вже потім – над навичками комунікації. Обов'язково маємо враховувати психофізичні властивості дітей з РАС, і, виходячи з цього, пропонуємо впровадження методів альтернативної та додаткової або підтримувальної комунікації, про що детальніше буде описано нижче.

Методи альтернативної та підтримувальної комунікації.

Як відомо, для дітей з розладами аутистичного спектру виявляється майже неможливим здійснювати процеси узагальнення, розуміти умовні знаки та символи, переносне значення. Для них набагато простіше зважати на реальні враження та буквальну інтерпретацію почутого, побаченого у довкіллі. Із-за цього здебільшого діяльність спілкування для них є абстрактним явищем, яке складно опанувати, тому в хід ідуть засоби іншого характеру. Візуальні комунікаційні системи стають дуже актуальними, адже вони створюють наочний, очевидний зв'язок між символом та змістом, значенням.

Для того, щоб будувати ефективну комунікацію з дітьми та людьми старшого віку, які мають аутистичні порушення, створено й опрацьовано методи комунікації, які названі альтернативними. Серед цих методів варто виділити досить відомі: PECS і метод підтримувальної комунікації.

Система PECS (Picture Exchange Communication System) допомагає комунікувати з оточуючими, а конкретно: висловлювати своє прохання, давати відповідь на запитання, щось коментувати, робити опис навколишнього середовища.

PECS – альтернативна система комунікації, що має спрямованість на допомогу дітям, які мають обмежені можливості в діяльності спілкування набувати комунікативні навички. Для успішного побудування спілкування та комунікативної взаємодії діти мають в арсеналі користування картки із зображеннями конкретних символів та малюнків. Систему PECS розробили А. Bondy та L. Frost спеціально для дітей з розладами аутистичного спектру та представників інших комунікативних порушень.

Т. Скрипник пояснює, що система PECS вважається універсальним інструментом для передавання інформації, особливо конкретного прохання, для цього потрібно навчити дитину співвідносити і використовувати для цього символ (рисунок на картці, який має відповідний підпис).

Для оволодіння системою PECS варто дотримуватись послідовності таких кроків.

Крок перший – побудувати зв'язок між конкретним предметом, явищем із абстрактним символом на картці. Крок другий – навчити здійснювати комунікативний акт, який виражається у вказуванні на певну карточку, де зображений потрібний предмет, іншій людині. Такими чином, послідовно дитина буде оволодівати здатністю швидко орієнтуватися серед малюнків, щоб знаходити потрібний і давати партнерові спілкування для того, щоб висловити прохання і отримати бажану річ. Перед цим дитину тренують обирати та вказувати на серійні зображення із карток, де розміщені малюнки іграшок, їжі. Залежно від індивідуальних особливостей дитини

використовують картки одного з 4 видів: великі (5×5 см) кольорові, великі чорно-білі, маленькі (2×2 см) кольорові, маленькі чорно-білі [50].

Крок третій – навчати дитину послуговуватися не просто символом, а й фразою для того, щоб висловити свої прохання чи повідомлення. У цьому може допомогти використання так званої «смути» для побудови речення. Доречні у використанні такі фрази, як «Я хочу...», а пізніше – «Я бачу...» і «Мені подобається...», «Можна мені?». Дослідження показують, що при застосуванні PECS з дітьми, у яких відсутня мовленнєва комунікація, зоровий контакт, здатність до імітації, називання предметів, у них помітний прогрес у вияві ініціативи в комунікативній діяльності та відбувається поступове включення в соціальну взаємодію. Важливий принцип у навчанні спілкуванню полягає в тому, що дитині важливо зрозуміти для себе можливість виражати свої потреби і прохання не за допомогою плачу, істерики чи іншої небажаної поведінки, а тим, щоб вказати іншій людині на потрібну картку. Коли дитина осягає цей принцип і починає розуміти суть та сенс комунікативної діяльності, є шанс того, що вона буде використовувати вербальне мовлення з тією ж самою метою [50].

Одним з важливих позитивних моментів у використанні PECS є те, що повідомлення на картках зрозуміле всім, навіть незнайомим людям. Адже часто діти з особливостями психофізичного розвитку мають порушення мовлення, і тому навколишні люди можуть погано їх розуміти.

Т. Скрипник зазначає, що «інший різновид альтернативного спілкування – метод підтримувальної комунікації. Підтримувальну комунікацію (facilitated communication) сформували як метод продуктивного спілкування в Австралії у 1970-і роки. Призначення підтримувальної комунікації полягає в тому, щоб дати дитині мову, за допомогою якої вона зможе контактувати з навколишніми і зрозуміє, що спілкування допомагає досягати задоволення власних потреб. Тому підтримувальну комунікацію почали застосовувати для тих, хто раніше був нездатним до мовлення, зокрема – для таких осіб з аутистичним спектром розладів» [50, с. 149-150].

У основу програми підготовки фахівців, які використовують підтримувальну комунікацію закладено два основних правила:

1) навчитися правильно формувати жест-вказівку, враховуючи закономірності біомеханіки (допомагати дитині чи людині старшого віку робити цілісні рухи рукою, керувати рухами, підтримувати руку у двох місцях – на ліктьовому та зап'ястному суглобах) і вмінням володіти рівнем активності, поступово зменшуючи її;

2) оволодіти здатністю так званого «контролю розумом» (навчитися не випереджати думку людини, якій допомагаєш, не «здогадуватися», не закінчувати розпочате нею слово чи думку). Завдяки сформованому вказівному жесту людина вчиться передавати свої повідомлення, послідовно вказуючи на літери, розташовані на клавіатурі комп'ютера чи на планшетці [50].

Ще одна методика, яку ми також обрали як актуальну для формування експерименту – це соціальні історії. Частіше за все соціальні історії – це прості короткі ілюстровані розповіді на задану тему. Соціальні історії розробляються індивідуально для кожної дитини на основі тих сюжетів казок чи мультфільмів, які знаходяться у колі вподобань дитини. Наприклад, якщо дитині подобаються Фіксики, то можна зробити їх персонажами історій про дитячий садочок. Діти молодшого шкільного віку краще сприймають візуальну інформацію, тому історії мають включати малюнки, фотографії чи навіть реальні предмети.

Вважаємо доречним навести рекомендації, які зазначила В. Тарасун, і які сприятимуть підвищенню ефективності спілкування з дитиною з РАС:

– бути активним слухачем. Коли дорослий демонструє розуміння того, що говорить дитина, то тим самим викликає в неї довіру та повагу. Обличчя співрозмовників мають бути на одному рівні, щоб була можливість дивитись один одному в очі. Необхідно показувати свою увагу за допомогою жестів, міміки (кивання головою, посмішка);

- говорити чітко і виразно. У розмові використовувати короткі речення з 3-4 слів; повторювати ключові слова, які добре відомі дітям. Ускладнювати речення, використовувати нові слова, зменшувати кількість повторів. Намагатися менше говорити;

- робити паузи між реченнями, щоб дати дітям час осмислити сказане педагогом. Паузи можуть слугувати для заохочення дитини до висловлення власної думки. Не задавати запитань, відповіді на які для дитини є очевидними;

- говорити про те, що відбувається в цей час і в цьому місці. Опис дії дитини – один з найефективніших педагогічних прийомів. Коментарі педагога щодо дій дитини показують послідовність дій, які вона виконала чи буде виконувати;

- намагатися зрозуміти, що дитина хоче сказати. Для цього аналізувати окремі звуки, слова, напрям її погляду, жести тощо;

- заохочувати невербальні намагання дитини спілкуватися. Повторювати дитячі коментарі і запитання. У такий спосіб педагог зможе перевірити, чи правильно він зрозумів сказане дитиною;

- використовувати наочні посібники для пояснення матеріалу і підтримки зацікавленості дітей у занятті (схеми, плакати, малюнки із зображеннями людей, речей, процесів);

- заохочувати дітей розповідати про улюблені речі та події з їхнього життя. Під час таких розповідей діти вчаться висловлювати власну думку [50].

Під час формувального експерименту ми дотримувалися наступних педагогічних умов:

- підбирали необхідні за змістом і рівнем складності зображення, піктограми системи PECS з урахуванням вікових особливостей розвитку дітей з РАС;

- включали альтернативні методи комунікації в спільну діяльність дорослого і дітей в режимних моментах;

– залучали батьків у процес формування комунікативної активності та навчали їх педагогічним прийомам взаємодії із дітьми зазначеної категорії.

Для ефективного формування комунікативної активності в дошкільників РАС нами було розроблено відповідний план. План формування комунікативної активності у дітей цієї категорії здійснювався в три етапи.

Етап 1. Діагностичний. Його мета – на основі вивчених результатів констатувального дослідження визначити специфіку змісту, форм і методів формування комунікативної активності в дошкільників РАС.

Етап 2. Діяльнісний. Його мета – формування, розвиток, корекція та удосконалення комунікативної активності в дітей з РАС.

Етап 3. Рефлексивний. Його мета – виявити та скорегувати зміст, форми, методи та прийоми розвитку комунікативної активності в дітей з РАС дошкільного віку.

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на зазначених етапах. На етапі 1, здійснюється вивчення результатів констатувального експерименту та визначається специфіка змісту, форм і методів формування та розвитку комунікативної активності у визначеної категорії дошкільників.

Етап 2 складається з трьох напрямків. Перший напрямок – це робота з вихователями та вчителями-дефектологами закладу дошкільної освіти. Його мета – вивчення педагогами теоретичних основ формування і розвитку комунікативної активності в дітей з РАС дошкільного віку, аналіз освітньої програми та методів їх реалізації. Це можливо здійснити на семінарі-практикумі.

Також за цим напрямком необхідно сформувати компетентності у вихователів і вчителів-дефектологів у питаннях розвитку й корекції комунікативної активності в дошкільників РАС за допомогою альтернативної та допоміжної комунікації.

Другий напрямок – це безпосередня робота з батьками дітей із РАС. Його мета – виявлення рівня компетентності батьків у питаннях формування

комунікативної активності у своїх дітей, інформування їх щодо ефективності впровадження у повсякденне життя методів альтернативної та допоміжної комунікації. Для цього доречно використовувати анкетування батьків, батьківські збори, тематичний лекторій, консультації для батьків та інші.

Третій напрямок – це безпосередня робота із дітьми з РАС дошкільного віку. Його мета – формування комунікативної активності в означеній категорії дошкільників (прояви емпатійних реакцій, зацікавлення у взаємодії з іншими людьми, стан розвитку мовленнєвої комунікативної складової). Для цього, згідно розробленого нами плану потрібно використовувати: ігри з розвитку мотивації до комунікативної діяльності та її першого етапу розвитку із стимулюючим матеріалом, завдання з карточками та піктограмами PECS, методику соціальних історій.

На етапі 3 здійснюється виявлення та корекція змісту, форм, методів та прийомів розвитку комунікативної активності у дітей з РАС дошкільного віку. Також на цьому етапі відбувається корекція змісту, форм, методів та прийомів формування педагогічної компетентності батьків щодо формування комунікативної активності у дітей з РАС дошкільного віку. Для цього доречними будуть такі заходи, як: аналіз спостережень за тематичними заходами, аналіз відгуків батьків, корекція змісту, форм, методів та прийомів роботи на формувальному етапі дослідження.

У формувальній частині нашого дослідження ми тісно співпрацювали з вихователями, батьками та дітьми. З педагогічним персоналом було проведено круглий стіл. Його головною метою було поширення досвіду роботи вихователів, які вже мають досвід і напрацювання з даної проблеми.

Завдяки цій формі роботи, за словами вихователів, розширилися їхні уявлення про методи і прийоми, які необхідно використовувати в роботі з дітьми з РАС для формування комунікативної активності. Педагогами ЗДО було розроблено актуальні набори карточок PECS для дітей та створені адаптовані соціальні історії.

За другим напрямком (робота з батьками) нами були включені такі заходи, як конференція, збори, консультації тощо.

Лекція для батьків «Формування комунікативного зв'язку між дитиною та батьками за допомогою альтернативних методів комунікації» була проведена з метою ознайомлення батьків з методикою PECS та соціальних історій, що сприяє поліпшенню інтеграції дитини з РАС в суспільство, починаючи з найближчого кола оточення.

Конференція «Розвиваємо культурно-гігієнічні навички вдома» була проведена з метою поширення досвіду між батьками з методів формування комунікативної активності, які необхідно впроваджувати у повсякденне життя, обмін історіями та досвіду виховання дітей з РАС.

Нами також були проведені індивідуальні та групові консультації батьків. Консультації спрямовувалися на інформування батьків щодо різних проблем у їхніх дітей, а також для отримання додаткової діагностичної інформації від батьків, надання допомоги в питаннях розвитку, виховання і навчання дітей з РАС.

У цій роботі відбувалася взаємодія всіх учасників виховного процесу: вихователів, батьків і дітей за допомогою традиційних форм співпраці.

За третім напрямком плану формування комунікативної активності у дітей з РАС дошкільного віку передбачалася безпосередня робота з вихованцями ЗДО. У роботі з дітьми основною формою співпраці була гра. Також використовувалися такі методи і прийоми, як:

- показ з детальним поясненням дій;
- детальне словесне пояснення;
- частковий показ;
- вказівка;
- нагадування із зазначенням дії;
- загальне нагадування
- похвала;
- позитивні стимули.

Такі умови, як врахування вікових і психологічних особливостей дітей з РАС дошкільного віку, створення в інклюзивній групі уважного і дружнього ставлення між дітьми під час їхньої спільної діяльності, сприятливої психологічної атмосфери, проведення ігрових та навчальних занять були реалізовані на всіх етапах формувального експерименту.

Таким чином, для ефективного формування комунікативної активності дітей з РАС дошкільного віку необхідно дотримуватися таких педагогічних умов, як: аналіз змісту знань і умінь спілкування, який необхідний для ознайомлення і оволодіння дітьми з РАС дошкільного віку; використання сукупності педагогічних і психологічних методів для формування комунікативної активності дітей дошкільного віку (прояви емпатійних реакцій, зацікавлення у взаємодії з іншими людьми, розвиток мовленнєвої комунікативної складової) у такій послідовності (формування в дитини потреби в доступних засобах емоційного спілкування, розвиток потреби використовувати сформовані моторні навички, формування мовленнєвої уваги, формування прагнення до спільної гри).

Для успішності навчально-виховного процесу нами було розроблено План формування й розвитку комунікативної активності в умовах інклюзивної групи. Згідно цього плану цей процес здійснювався в три етапи: діагностичний, діяльнісний та рефлексивний. На діагностичному етапі відбувалося опрацювання результатів констатувального дослідження, визначався зміст, форми та методи формування комунікативної активності у дітей з РАС дошкільного віку. На діяльнісному етапі проводилося формування, розвиток, корекція діяльності спілкування дітей з РАС. На рефлексивному етапі виявлялися недоліки, корегувався зміст, форми, методи та прийоми формування комунікативної активності дошкільників з РАС.

3.2. Результати формувального експерименту

Для з'ясування ефективності визначених педагогічних умов та розробленого плану розвитку комунікативної активності дітей з РАС дошкільного віку нами було проведено контрольний експеримент. Метою контрольної перевірки було виявлення рівня сформованості комунікативної активності в дошкільників з РАС після формульованого етапу експерименту. Зауважимо, що в контрольному дослідженні прийняли участь ті ж самі особи, що й в констатувальному експерименті (діти із затримкою психічного розвитку дошкільного віку, педагоги та батьки).

Необхідно відзначити, що на контрольному етапі дослідження були використані ті ж самі діагностувальні методики, що й під час констатації стану сформованості комунікативної активності у дошкільників означеної категорії, а саме: опитувальник для батьків В. Тарасун «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС», педагогічне спостереження, адаптовану методику «Розповідь».

Аналіз відповідей батьків за опитувальником В. Тарасун «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки дітей з РАС» показав такі результати: у 20 % дітей (1 особи) виявлено низький рівень сформованості проявів емпатійних реакцій: дитина отримала 9 балів, що свідчить про те, що розвиток емпатії йде за егоцентричним типом, але рівень підвищився. Дитина почала частіше проявляти увагу до емоційних реакцій інших дітей чи дорослих, але коли це більшою мірою стосувалося неї самої.

У 60 % дітей (3 осіб) виявлено середній рівень проявів емпатичних реакцій: вони набрали 14 і 17 балів, що свідчить про те, що вони проявляють егоцентричну емпатію. Із уточнюючої бесіди з батьками виявилось, що підвищився рівень

У 20% дітей (1 особа) виявлено високий рівень проявів емпатичних реакцій: ця дитина (хлопчик) отримала 21 бал, відбулись зміни у показнику виявлення інтересу до емоційної поведінки інших.

Отже, за результатами відповідей батьків за опитувальником В. Тарасун «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки дітей з РАС» було

з'ясовано, що в 20 % вихованців емпатичні прояви перебувають на низькому рівні, в 60 % дітей емпатичні прояви перебувають на середньому рівні та в 20 % осіб ці показники перебувають на високому рівні (Рис 3.1).

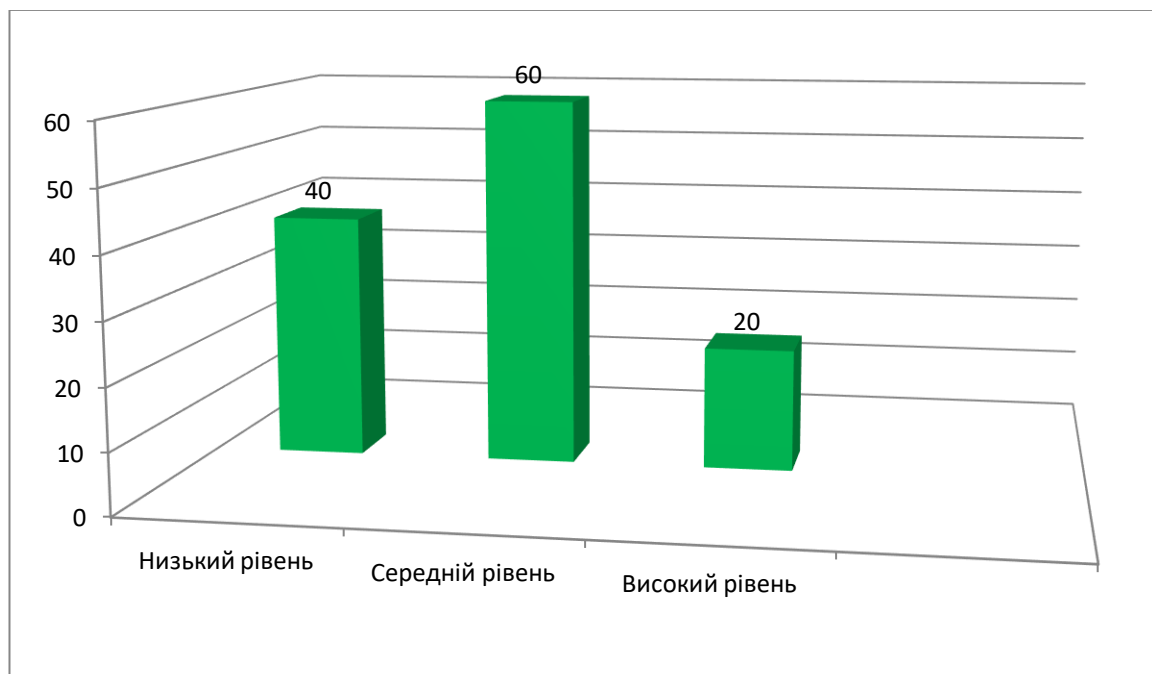


Рис. 3.1. Стан сформованості проявів емпатійних реакцій на контрольному етапі дослідження

Для визначення рівня зацікавленості у взаємодії з іншими людьми у дітей з РАС нами було застосовано педагогічне спостереження. У результаті проведення спостереження, було встановлено, що 40 % дітей (3 осіб) мають низький рівень зацікавленості у спілкування з дітьми у своїй групі та вихователями. У них слабо виражене реагування на своє ім'я, слабо виражені невербальні засоби спілкування, зокрема зоровий контакт. Також мають слабо виражені реакції на ініціативу до гри чи наслідування чиеїсь діяльності. Але слід врахувати, що незважаючи на слабку вираженість цих критеріїв, такі як відгукуватись на своє ім'я та застосування невербальних засобів комунікації були відсутні на констатувальному етапі експерименту.

40 % дітей (2 особи) – мають середній рівень зацікавленості у спілкування з дітьми у своїй групі та вихователями. У них стало краще

виражене реагування на своє ім'я, хоча слабо виражені невербальні засоби спілкування, такі як міміка, жести, зоровий контакт. Але був наявний інтерес до гри з іншими дітьми в групі, який тривав довше, ніж на констатувальному етапі експерименту. На ініціативу погратися відповідь була, така ігрова діяльність тривала трохи довший час, інколи мала відповідну взаємодію, ініціативу у грі.

20 % дітей (1 особа) – мають високий рівень зацікавленості у спілкування з дітьми у своїй групі та вихователями: присутнє активне реагування на своє ім'я, на нетривалий час дитина відгукується на ігрову ініціативу, був наявний зоровий контакт, жести, міміка, хоча й слабше виражені, ніж при нормотиповому розвитку, проявляла цікавість до гри з іншими дітьми в групі, на нетривалий час.

Отже, за результатами педагогічного спостереження за таким критерієм, як «Зацікавленість у взаємодії з іншими людьми» було встановлено, що 40 % дітей мають низький рівень зацікавленості, вміння 40 % дітей відповідають середньому рівню, 20% - високому (Рис. 3.2)

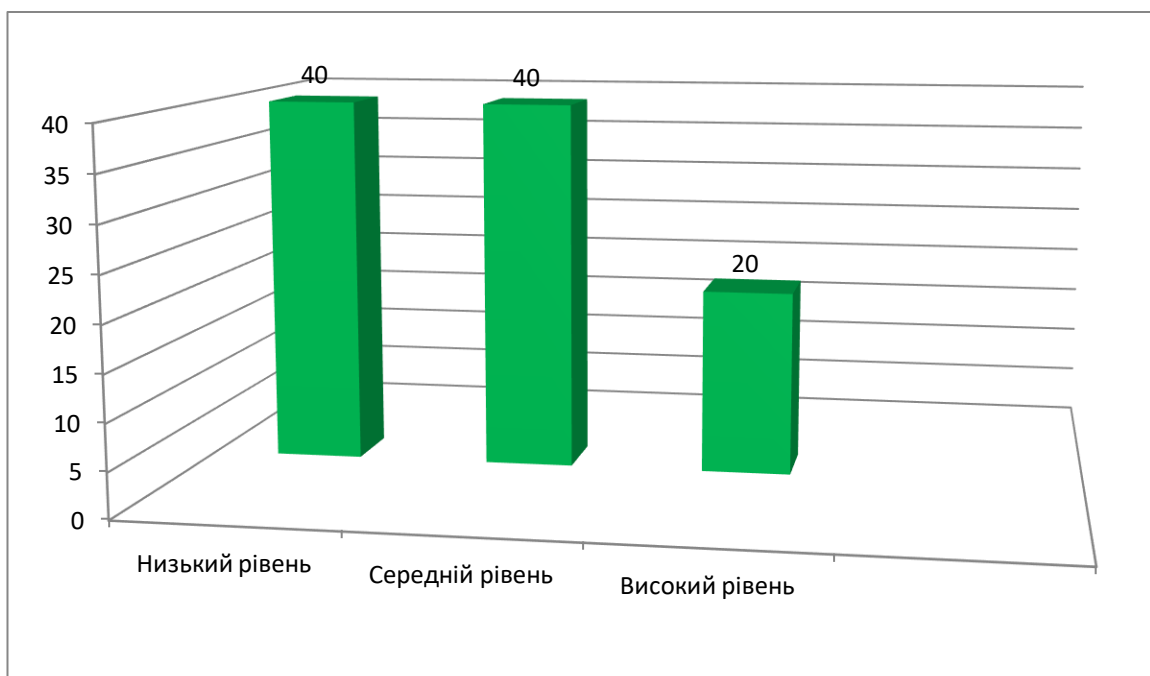


Рис. 3.2. Рівень зацікавленості у взаємодії з іншими людьми на контрольному етапі дослідження

Для визначення стану розвитку мовленнєвої комунікативної складової було використано адаптовану методику «Розповідь».

У результаті проведення методики, було встановлено, що 40 % дітей (2 особи) мають низький рівень розвитку мовленнєвої складової комунікативної діяльності. Це виявлялося у низькій активності у виконанні завдання; зв'язне мовлення – відсутнє, лише окремі слова і фрази, здебільшого вони не стосувалися розповіді за картинками. З використанням підказки ці діти змогли встановити сюжетну послідовність картинок.

60 % дітей (2 особи) – мають середній рівень розвитку мовленнєвої комунікативної складової. У них слабо розвинене зв'язне мовлення: розповідь побудована з речень, пов'язаних за змістом, але збіднених за лексичним наповненням; слабо виражена емоційна забарвленість, експресивність, було мінімальне використання супутніх невербальних засобів комунікації. Розповідь діти могли побудувати самостійно тільки зі знайомими для себе сюжетами, нові – з використанням сторонньої підказки, найбільшу ініціативу у висловлюванні виявляли тоді, коли бачили на картинках зображення цікавого для себе предмета.

Зауважимо, що високий рівень ні в одного вихованця не було виявлено.

Отже, за результатами проведення адаптованої методики «Розповідь» за таким критерієм, як «Стан розвитку мовленнєвої складової комунікативної діяльності» було встановлено, що 40 % дітей мають низький рівень розвитку мовленнєвої комунікативної складової, вміння 60 % дітей відповідають середньому рівню. Щодо високого рівня розвитку мовленнєвої складової комунікативної діяльності, то жодна дитина дошкільного віку з РАС не відповідала цьому рівню (Рис. 3.3)

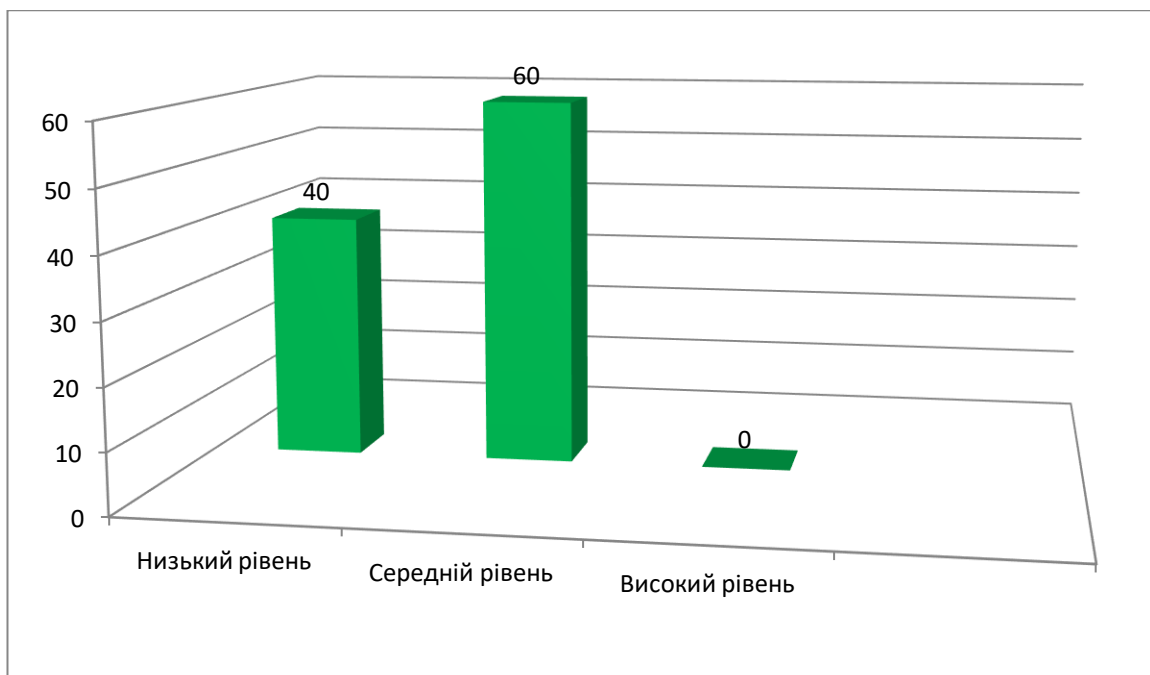


Рис. 3.3. Стан сформованості мовленнєвої комунікативної складової за результатами проведення адаптованої методики «Розповідь» на контрольному етапі дослідження

Для узагальнення результатів за всіма методиками на контрольному етапі дослідження ми використали формулу середнього арифметичного, відповідно до якої всі показники по кожному рівню поділили на кількість діагностичних методик й отримали середні дані (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Узагальнені показники стану сформованості комунікативної діяльності в дітей з РАС дошкільного віку за всіма методиками на контрольному етапі дослідження

Діагностичні методики	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень

	%	%	%
Анкетування батьків за опитуванням В. Тарасун «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС»	40	40	20
Педагогічне спостереження	40	40	20
Адаптована методика «Розповідь»	40	60	0
Узагальнений показник	40	46,6	13,3

Як бачимо, узагальнені показники діагностування стану сформованості комунікативної діяльності в дітей з РАС дошкільного віку на контрольному етапі дослідження свідчать про те, що 40 % осіб мають низький рівень; 46,6 % дітей мають середній рівень; 13,3 % дошкільників мають високий рівень (Рис. 3.4).



Рис. 3.4. Узагальнені показники стану сформованості комунікативної діяльності в дошкільників з РАС на контрольному етапі дослідження

Як бачимо, отримані результати свідчать про ефективність визначених педагогічних умов та розробленого плану розвитку комунікативної

активності дітей з РАС дошкільного віку. Порівняння даних констатувального та контрольного експериментів свідчить про позитивну динаміку розвитку цього процесу в дошкільників. Зокрема, після організації відповідних педагогічних умов та підготовки дітей за нашою програмою, низький рівень сформованості комунікативної активності в дошкільників з РАС зменшився на 13,3 % ($53,3 - 40 = 13,3$), середній рівень зріс на 6,6 % ($46,6 - 40 = 6,6$), достатній рівень зріс на 6,7 % ($13,3 - 6,6 = 6,7$) (Рис. 3.5).

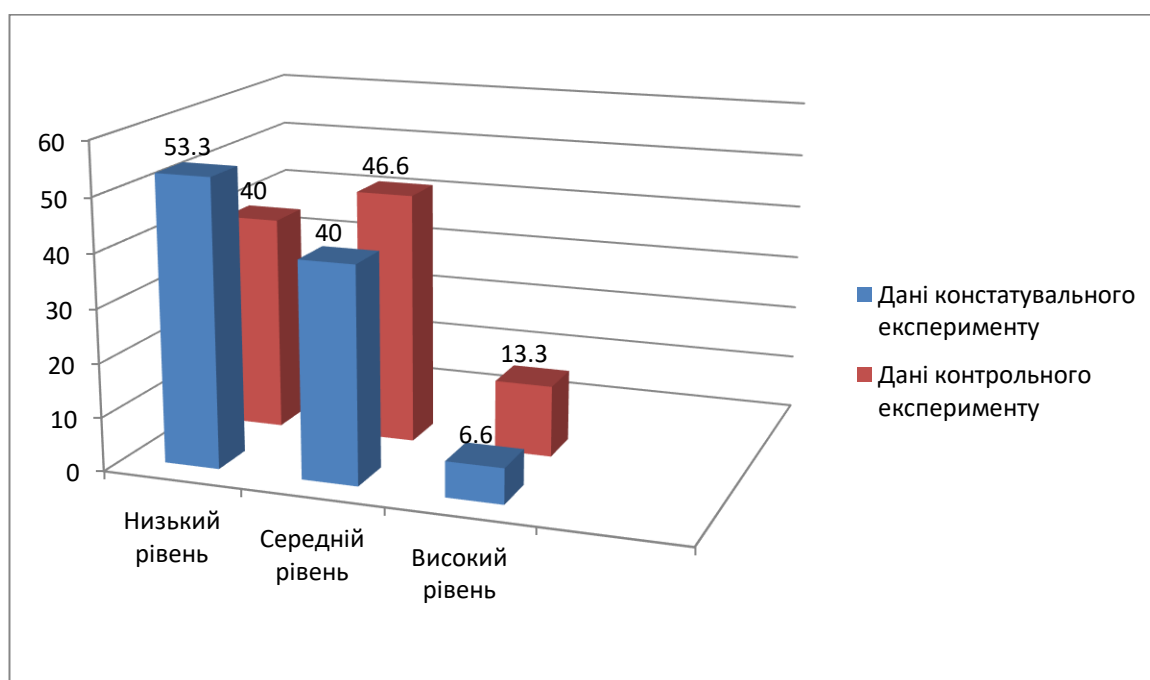


Рис. 3.5. Порівняння показників констатувального та контрольного експериментів

Таким чином, у контрольному експерименті взяли участь діти з РАС дошкільного віку, їхні батьки та педагоги комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 411» комбінованого типу, Харківської міської ради Харківської області.

У цій частині дослідження було використано опитувальник для батьків В. Тарасун «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС» педагогічне спостереження, адаптовану методику «Розповідь».

Узагальнені показники контрольного етапу діагностування стану сформованості комунікативної діяльності в дітей з РАС дошкільного віку на контрольному етапі дослідження свідчать про те, що 40 % осіб мають низький рівень; 46,6 % дітей мають середній рівень; 13,3 % дошкільників мають високий рівень

Визначені нами педагогічні умови та план розвитку комунікативної активності в дітей з РАС дошкільного віку показали свою ефективність, бо показники низького рівня зменшилися на 13,3 %, показники середнього рівня збільшилися на 6,6 %, а показники високого рівня покращилися на 6,7 %.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячений експериментальній перевірці ефективності визначених нами педагогічних умов та програми формування й розвитку комунікативної активності дітей з РАС дошкільного віку. У результаті проведеної роботи було встановлено:

1) для ефективного формування комунікативної активності дітей з РАС дошкільного віку необхідно дотримуватися таких педагогічних умов, як: аналіз змісту знань і умінь спілкування, який необхідний для ознайомлення і оволодіння дітьми з РАС дошкільного віку; використання сукупності педагогічних і психологічних методів для формування комунікативної активності дітей дошкільного віку (прояви емпатійних реакцій, зацікавлення у взаємодії з іншими людьми, розвиток мовленнєвої комунікативної складової) у такій послідовності (формування в дитини потреби в доступних засобах емоційного спілкування, розвиток потреби використовувати сформовані моторні навички, формування мовленнєвої уваги, формування прагнення до спільної гри);

2) для успішності навчально-виховного процесу нами було розроблено План формування й розвитку комунікативної активності в умовах

інклюзивної групи. Згідно цього плану цей процес здійснювався в три етапи: діагностичний, діяльнісний та рефлексивний. На діагностичному етапі відбувалося опрацювання результатів констатувального дослідження, визначався зміст, форми та методи формування комунікативної активності у дітей з РАС дошкільного віку. На діяльнісному етапі проводилося формування, розвиток, корекція діяльності спілкування дітей з РАС. На рефлексивному етапі виявлялися недоліки, корегувався зміст, форми, методи та прийоми формування комунікативної активності дошкільників з РАС;

3) для з'ясування ефективності визначених педагогічних умов та розробленого плану формування комунікативної активності дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку нами було проведено контрольний експеримент. У ньому взяли участь ті ж самі діти із РАС дошкільного віку, їхні батьки та педагоги. Також використовувалася та ж сама діагностична методика, що й під час констатувального експерименту.

Узагальнені показники контрольного етапу діагностування стану формування комунікативної активності дошкільників з РАС показали, що визначені нами педагогічні умови та план формування комунікативної активності дітей з РАС дошкільного віку є ефективними.

ВИСНОВКИ

Опрацювання науково-теоретичних засад та вивчення й узагальнення психолого-педагогічних наукових джерел з проблеми формування комунікативної активності дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку дали змогу дійти таких висновків:

1) комунікація – це складний процес міжособистісної взаємодії, що полягає в міжособистісному обміні інформацією, а також у сприйнятті та розумінні учасниками цього процесу один одного. Основними проявами комунікативної діяльності визначили засоби вербальної та невербальної комунікації. Невербальна комунікація, доповнюючи мовлення, розгортається в контексті вербальної.

Розлади аутистичного спектру мають специфічний характер проявів, одним з яких є дисгармонійний розвиток комунікативної активності. Ці порушення відрізняють в залежності від типу аутистичного порушення, але мають і спільні риси, такі як стереотипність, відсутність або затримка експресивного мовлення, яскраво виражені порушення внутрішнього мовлення, недоречне використання або відсутність використання засобів та форм невербальної комунікації, відсутність потреби в колективній ігровій діяльності. Діти з РАС потребують спеціального обстеження й спрямованої корекційної роботи на формування та розвиток комунікативної діяльності.

У дошкільному віці закладається початок утворення і розвитку особистості; спілкування виступає найважливішим фактором психічного і особистісного розвитку дошкільника; спілкування дитини з дорослим і взаємовідносини з ровесниками мають значні відмінності за своїми функціями, змістом, внутрішнім енергетичним наповненням; внесок спілкування і спільної діяльності з ровесником у розвиток дитини дошкільного віку найбільш помітний в пізнавальній сфері особистості, етичній сфері, у розвитку самосвідомості, творчих здібностей, здатності до співпраці.

2) Для об'єктивного діагностування стану сформованості навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з ЗПР було визначено такі методики: опитувальник для батьків «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС» В. Тарасун, педагогічне спостереження, адаптована методика «Розповідь», опитування педагогів,

Критеріями визначення стану сформованості комунікативної активності у дошкільників цього віку та цієї категорії визначено: прояви емпатійних реакцій, зацікавлення у взаємодії з іншими людьми, стан розвитку мовленнєвої комунікативної складової.

Стан сформованості комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру диференціювався на три рівні: низький, середній і високий

3) Для ефективного формування комунікативної активності дітей з РАС дошкільного віку дотримувалися таких педагогічних умов, як: аналіз змісту знань і умінь спілкування, який необхідний для ознайомлення і оволодіння дітьми з РАС дошкільного віку; використання сукупності педагогічних і психологічних методів для формування комунікативної активності дітей дошкільного віку.

Для успішності навчально-виховного процесу нами було розроблено план формування й розвитку комунікативної активності в умовах інклюзивної групи. Згідно цього плану цей процес здійснювався в три етапи: діагностичний, діяльнісний та рефлексивний.

4) порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного експериментів продемонстрував ефективність визначених умов та розробленого плану формування й розвитку навичок самообслуговування в дошкільників із ЗПР. Узагальнені показники свідчать про позитивну динаміку цього процесу, зокрема, показники низького рівня зменшилися на 13,3 %, показники середнього рівня збільшилися на 6,6 %, показники високого рівня покращилися на 6,7 %.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений М.: Аспект Пресс, 2000. 376 с.
2. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків: Ранок, 2018. 144 с.
3. Беленька Г. І. На шляху до подолання раннього дитячого аутизму. Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: наук.-метод. зб. – К. : Контекст, 2000. С. 255–259.
4. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика. К.: Вища школа, 2007. 542 с.
5. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. К. : Видавничий дім «Слово», 2004. 374 с.
6. Бойчук Ю. Д та ін. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: навч.-метод. Посібник. Харків: Харківська академія неперервної освіти, Видавництво «Точка», 2014. С.133-139.
7. Булахова Л. О. та ін. Дитяча психоневрологія. К.: Здоров'я, 2001. – 496 с.
8. Вашека Т. В., Гічан І. С. Психологія спілкування: навч.-метод. Комплекс. К. : Книжкове вид-во НАУ, 2006. 184 с.
9. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2004. – 1134 с.
10. Горелов И. Н. О вербальных и невербальных составляющих речевого поведения. *Вопросы психолингвистики*. 2003. № 1. С. 13–18.
11. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: учебник. М.: Инфра-М, 2008. 272 с.
12. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків: Vivat, 2018. 512 с.

13. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018. — С. 22-23, 69-87.
14. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. — К.: Центр учбової літератури, 2012. — 424 с.
15. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
16. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. С. 141 —156.
17. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія. Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Григорія Сковороди». К. : Фенікс, 2008. 497 с.
18. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч.посіб. для студ. ВНЗ. К. : НМЦВО, 2003. 300 с.
19. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. К.: Знання, 2010. 293 с.
20. Кочерга О.В. Психофізіологія дітей з особливими потребами. Київ: Ред. газ. з дошк. та почат. Освіти. 2012. 128 с.
21. Красных В. В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации. М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.
22. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М. : издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
23. Логвінова І. П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму : автореф. дис. канд. психол. наук. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2013. - 17 с.
24. Логопедія : підручник за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий дім «Слово», 2015. — 776 с.

25. Лурия А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов. *Психологическая наука в СССР*. Т. 1. М., 1959. С. 516–577.
26. Мамічева О. В., Попова О. М. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету* : випуск 21. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2013. С. 102-108.
27. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Київ : ДІА, 2016. 116 с.
28. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: дис. доктора психолог. наук. К., 2017. – 502 с.
29. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. М.: Владос, 2007. 176 с.
30. Нещерет О. І. Психологія мовленнєвої діяльності : навч.-метод. посіб. Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин : НДПУ, 2004. 100 с.
31. Никольская О. С. и др. Аутичный ребенок. Пути помощи М. : Теревинф, 2000. 336 с.
32. Омельченко І. М. Особливості формування соціальної перцепції у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем: дис. канд. псих. наук. К., 2010. 276 с.
33. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник. Київ : 2018. 252 с.
34. Орбан-Лембрик Л. Є. Соціальна психологія: навч. посібник. К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
35. Орбан-Лембрик Л. Є. Спілкування як соціально-психологічний феномен. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2003. Вип. 8. Ч. 1. С. 3–10.

36. Орбан-Лембрик Л. Є. Структура комунікативного потенціалу особистості. *Психологічні перспективи*. 2002. Вип. 2. С. 100–106.
37. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
38. Павелків Р. В. Дитяча психологія: навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Академвидав, 2010. 432 с.
39. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. К.: Нора-Принт, 2002. –310 с.
40. Пироженко Т. О. Мовлення дитини: психологія мовленнєвих досягнень дитини. К.: Главник, 2005. 112 с.
41. Пироженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини: автореф. дис. д-ра психол. Наук. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2004. 40 с.
42. Рождественська М. В., Конопляста С. Ю. Ранній дитячий аутизм: навч. посіб. К: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2004. 69 с.
43. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учеб.-метод. пособие. СПб. : Речь, 2011. 432 с.
44. Санникова О. П. Эмоциональность и регуляция активности общения. *Вопросы психологии*. № 4. 1989. С. 23–29.
45. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. М. : Теревинф, 2006. 208 с.
46. Симашкова Н. В., Якупова Л. П. Башина В. М., Клинические и нейрофизиологические аспекты тяжелых форм аутизма у детей. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. 2006. № 7. С. 34–36.
47. Синьов В. М., Кобернік Г. М. Основи дефектології. К. : Вища школа, 1994. 143 с.
48. Скоплер Э., Лэнсинг М., Уотерс Л. Учебные упражнения для аутичных детей. *Развитие личности*. 2001. № 2. С. 112–135.

49. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» К., 2013. С.37-68.
50. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія. К. : Фенікс, 2010. 368 с.
51. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник за ред. академіка В. І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.
52. Тарасун В. Асинхронічний психічний розвиток: діагностичні критерії, причини, основні концепції, методи навчання. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 12–16, № 3. С.13–17.
53. Тарасун. В. Аутологія: теорія і практика. Підручник. К.: Вадекс, 2018. – с.590.
54. Тарасун В. В. Етапи формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом (програмування, контролю, обробки інформації). *Дефектологія*. 2005. № 1. С. 8–15.
55. Тарасун В.В. Логодидактика. Навчальний посібник. К.: Видавничий дім «Слово», 2011. С. 358-382.
56. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посіб. для вищ. навч. К.: Наук. світ, 2004. 100 с.
57. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики. Київ : Каравела, 2017. 316 с.
58. Теорія і практика інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник, упорядник Бондар К. М. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
59. Ткачева В. В. Психолого-педагогическое изучение аутичных детей. *Коррекционная педагогика*. 2005. № 1 (7). С. 16–21.
60. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення на основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 136 с.

61. Трунова В.А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь. *Поч. шкала*. 1988. № 8. С. 26-29.
62. Ульянова Р. К. Организация поведения ребёнка, страдающего ранним детским аутизмом. *Дефектология*. 1988. № 2. С. 81–83.
63. Урунтаева Г. А. Детская психология. М.: Академия, 2013. 368 с.
64. Филипчук В. С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія: навч.-довідковий посібник. Чернівці: Рута, 2001. 96 с.
65. Філіпек П. Аутистичні розлади: рекомендації щодо ранньої діагностики. *Медицина світу: науково-практ. журнал оглядових та перекладених статей для широкого кола лікарів*. 2001. Т. 10. Ч. 3. С. 159–163.
66. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма. *Дефектология*. 2004. № 4. С. 69–74.
67. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ЦПМССДиП. 87 с.
68. Чуприков А. П., Винник М. І., Багрій Я. Е. Ранній дитячий аутизм: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ: Вид-во Івано-Франківської держ. мед. академії, 2005. 48 с.
69. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология. М.: Юрайт, 2014. 575 с.
70. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник. К. : ДІА, 2017. 191 с.
71. Ширли К. Жизнь с аутизмом. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2008. – 240 с.
72. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН, пер. с англ. Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997. 250 с.
73. Шульженко Д. І. Корекційний розвиток аутичної дитини: книга для батьків та педагогів. К.: Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.

74. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. К., 2009. 385 с.

75. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.

76. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта, способы взаимодействия, развития речи, психотерапия. М. : Теревинф, 2004. 136 с.

77. Янушко Е. А. Использование сенсорных игр для установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2003. № 16. С. 8–14.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки в дітей з РАС»

№ п/п	Прояви емпатійних реакцій і поведінки дитини з РАС	Ча с то	Ін о ді	Ні ко ли
1	Чи дитина виявляє інтерес до емоційної поведінки інших?			
2	Як переживає певний стан іншої дитини (спокійно, здалеку дивиться в бік дитини, швидко боковим поглядом спостерігає за дитиною)?			
3	Чи підходить до схвильованої дитини, спокійно дивлячись на неї?			
4	Чи намагається повернути увагу дорослого до емоційного стану іншої людини?			
5	Чи емоційно реагує на стан іншого, заражається цим станом?			
6	Чи реагує на переживання іншого, промовляючи при цьому: «А я не плачу», «А у мене теж...», «А мені теж..?»			
7	Чи «зображує» співчуття, дивлячись при цьому на дорослого, очікуючи похвали?			
8	Чи повідомляє дорослому, як поспівчував, допоміг іншому?			
9	Чи пропонує емоційно схвильованій дитині щонебудь (іграшку, цукерку тощо)?			
10	Чи стає поруч з схвильованою дитиною, беспорядно дивлячись то на неї, то на дорослого?			
11	Чи проявляє співчуття тільки на прохання дорослого(заспокоює, обіймає, гладить тощо)?			
12	Чи активно включається в емоційну ситуацію або з власної ініціативи заспокоює (допомагає, гладить, обіймає тощо)?			

Кількісна інтерпретація отриманих даних:

Якщо в ситуаціях, які зазначені в пунктах 1, 5, 9, 12, дитина часто виявляє адекватну поведінку, то за кожний з цих проявів вона отримує 6 балів, загальний максимальний бал – 24 бали.

Якщо із зазначених форм поведінки дитина виявляє подібні лише в деяких випадках – присвоюється за кожний прояв по 5 балів.

Якщо форма поведінки дитини повністю чи майже повністю відповідає опису пунктів 4, 6, 7, 8, то на прояви поведінки ставити по 4 бали за кожен.

Якщо прояв таких поведінкових проявів проявляються не часто, майже випадково, – потрібно рахувати по 3 бали.

У випадку, коли спостереження за поведінкою дитини підтверджують часту адекватність описаним в пунктах 2, 3, 10, 11 формам поведінки – потрібно ставити по 2 бали.

Якщо дитина ніколи не проявляє зазначених форм поведінки, то отримує 0 балів.

Якісно-кількісна інтерпретація отриманих даних:

За умови, що в дитини наявний інтерес до фізичного, емоційного стану іншої людини, відповідно на нього реагує, співвідносить себе з ним, має активне включення в ситуацію, робить спроби допомогти, заспокоїти таку людину, то це можна інтерпретувати як те, що дитина проявляє гуманістичну форму прояву емпатії (високу форму). Якщо дитина отримала в сумі від 20 до 24 балів, то її можна віднести до цього типу.

Коли ж дитина робить спроби привернути увагу дорослого до своєї особистості, при власній емоційній реакції на переживання іншої людини вживає фрази: «А я не ніколи не кричу...» та інші подібні, або коли дитина імітує співчуття до іншої людини для того, щоб отримати схвальний відгук, похвалу від дорослого, то в цілому такі прояви можна розглядати як егоцентричний тип емпатії. До цієї категорії відносять дітей, які набрали від 12 до 16 балів.

У тому випадку, коли в дитини відсутній інтерес до емоційного стану людей, що поруч, коли дитина виявляє слабку реакцію на їх переживання та вчиняють емпатичні дії тільки після спонукань дорослого, то це свідчить про низький рівень розвитку емпатії. Сюди потрібно відносити дітей, які набрали від 1 до 8 балів.

Діти, які набрали від 17 до 19 балів можливо віднести до змішаного типу емпатичних проявів.

Якщо ж бал дитини коливається в межах 11, то можна припустити, що розвиток емпатії в неї йде за егоцентричним типом.

Додаток Б

Психолого-педагогічне спостереження.

Спостереження полягає в систематичному і цілеспрямованому сприйнятті дитини з метою виявлення специфічних змін поведінки в конкретних умовах. В даному випадку ми будемо спостерігати за дошкільником з РАС в умовах взаємодії з оточуючими – дорослими та однолітками та оцінювати такі критерії взаємодії:

- реакції на спроби пограти з нею;
- спроб наслідувати поведінку інших людей;
- реакції на своє ім'я;
- невербальні засоби комунікації (жести, міміка, зоровий контакт).

Кожен критерій буде оцінюватись по шкалі від 0 до 3, де 0 – відсутній, 1 – слабо виражений, 2 – достатньо виражений, 3 – яскраво виражений. За сумарним балом від 0 до 4 – низький рівень зацікавленості у взаємодії з іншими людьми, від 4 до 8 – середній рівень, від 8 до 12 – високий рівень.

Додаток В

Адаптована методика І. Мартиненко «Розповідь».

Процедура проведення й інтерпретація методики «Розповідь». Для «Розповіді» було обрано два варіанти серії з чотирьох картинок. Дитині пропонується така інструкція: «Розкажи історію, зображену на цих картинках». Картинки розкладаються у необхідній послідовності.

Якщо у дитини відсутнє або недорозвинене мовлення, дитині пропонується скласти послідовність із сюжетних малюнків, назвати зображене на картинках тощо. Критерії оцінювання видозмінюються відповідно до стану розвитку мовлення дошкільника з РАС.

У процесі дослідження здійснюється цілеспрямоване спостереження та аналіз усних висловлювань дитини за такими показниками:

- комунікабельність дитини (бажання виконувати завдання, активність спілкування, чи легко йде на контакт);
- загальна розбірливість і зрозумілість мовлення;
- повнота викладу, смислова відповідність відтвореного матеріалу змісту картинок;
- зв'язність і логічність висловлювання;
- лексична повнота і граматична правильність фрази, речення;
- експресивність спілкування: використання міміки, жестикуляції та інших невербальних проявів, інтонаційна виразність, мелодійність;
- ступінь самостійності, використання будь-якої допомоги при виконання завдання.

Відповідно до висловлювань дитини, фіксуються позначки про позитивне або негативне вираження зазначеного показника.

При наявності утруднень (тривалі паузи, труднощі розпочати завдання, перерви у розповіді) дитині надається допомога у вигляді спонукальних, уточнюючих запитань, акцентування уваги на елементах наочності, метод дозованої підказки.

Подальший аналіз та узагальнення отриманих даних здійснювались за такими шкалами :

- комунікативна ініціативність та спрямованість;
- сформованість вербальних умінь та засобів комунікативної діяльності (монологічних);
- використання невербальних експресивних умінь та засобів комунікативної діяльності;
- ступінь самостійності у складанні монологічної розповіді.



