

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**«Стимуляція комунікативної взаємодії у дітей молодшого
шкільного віку
з розладами аутичного спектру»**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття рівня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу 291М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми 016.01 Логопедія
Єрґієва Любов Георгіївна

Керівник: к. пед.н., доцентка Меліхова В.В.

Рецензентка: кандидатка педагогічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри теорії й методики
дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

Стребна О.В.

Івано-Франківськ, 2024

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТИМУЛЯЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ	6
1.1. Загальні положення комунікативного розвитку	6
1.2. Психологічні основи комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру	14
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТИМУЛЯЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ	21
2.1. Особливості стимуляції комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з РАС	21
2.2. Аналіз експериментальної роботи	32
ВИСНОВКИ.....	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	55

ВСТУП

Успішна соціалізація дитини в суспільстві багато в чому залежить від її комунікативних навичок. У той час як нормотипові діти освоюють ці навички без значних зовнішніх зусиль з боку сім'ї, батькам дітей з порушеннями у розвитку доводиться прикладати чимало зусиль для того, щоб допомогти їм оволодіти вербальними засобами комунікації, які є важливою умовою соціальної адаптації. Це відноситься до дітей з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектру, затримкою мовленнєвого розвитку, а також зі складною структурою дефекту. Очевидно, що для успішної соціалізації зазначеної категорії необхідний індивідуальний підхід, який включає підтримку їх особистісного розвитку, формування психологічних передумов до навчання, оптимізацію взаємодії між дітьми і батьками, а також розвиток адекватних комунікативних навичок.

У сучасній педагогіці все більше уваги приділяється питанням корекційно-педагогічної підтримки дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) та їх сімей. Це обумовлено, з одного боку, збільшенням числа дітей з таким типом дизонтогенеза, що підтверджують багатьма провідними вітчизняними та зарубіжними фахівцями (Ф. Аппе, В. Башина, Л. Вінг, Ф. Волкмар, С. Грінспан, О. Нікольська, Р. Шрамм та ін.), а з іншого – змінами в освітній системі, які надають дітям цієї категорії можливість вчитися в умовах інклюзії. Також розроблені нормативно-правові акти та адаптовані освітні програми для дітей з РАС, відповідно до нових вимог Державного стандарту.

Аналіз сучасної спеціалізованої літератури виявив, що представники різних теоретичних шкіл описують конкретні методи та підходи до розвитку комунікативного мовлення у дітей з аутизмом (О. Нікольська, М. Ліблінг). Досліджуються напрями формування окремих груп комунікативних

навичок у вузьких категорій дітей з певними типами аутичних розладів (Freeman, Dake). Основний акцент робиться на загальний розвиток мовлення (Башина; Нурієва; Морозова). У англomовних джерелах представлені методики розвитку комунікативних навичок, які складно адаптувати до соціокультурних умов та специфіки української мови (Watson та ін.). Таким чином, в українській літературі відзначається недостатня розробленість послідовної системи корекції, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей з розладами аутичного спектра, що обумовило вибір теми нашого дослідження *«Стимуляція комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектра»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: кваліфікаційна робота виконана в межах науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (номер державної реєстрації 0119U101727 від 07.05.2019 року).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методичних засад та розробці й експериментальній перевірці системи прийомів стимуляції комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектра.

Об'єкт дослідження: особливості розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектра (РАС).

Предмет дослідження: система ігрових прийомів, що сприяють розвитку комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з РАС в процесі корекційної роботи.

Для досягнення мети були визначені наступні **завдання**:

1. Вивчити психолого-педагогічну літературу з питання розвитку комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з РАС.

2. Визначити напрями корекційної роботи, що сприяють розвитку комунікативних навичок у школярів з РАС, з урахуванням їх типологічних груп і відповідного рівня розвитку комунікативних здібностей.

3. Провести експериментальне дослідження, спрямоване на аналіз розвитку комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з РАС.

4. Розробити і впровадити прийоми, спрямовані на розвиток комунікації у дітей з РАС, і оцінити їх ефективність.

Методи дослідження: аналіз, порівняння та узагальнення наукових даних із проблеми дослідження на основі науково-методичної літератури та нормативно-правової бази; аналіз анамнестичних даних для визначення рівнів комунікативних навичок у дітей з РАС; опитування вчителів початкових класів, практичних психологів та логопедів; педагогічні експерименти констатувального та формувального характеру; якісний аналіз та кількісна обробка результатів експерименту.

Наукова новизна: конкретизовано та уточнено зміст корекційно-розвивальної системи стимуляції комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру.

Практичне значення: дослідження може бути використане у спеціальній та інклюзивній освіті для розробки й оновлення навчальних і методичних матеріалів щодо діагностики та стимуляції комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру, а також для підготовки лекційного матеріалу у закладах вищої освіти.

Апробація результатів дослідження: основні положення та висновки представлені на засіданнях кафедри спеціальної освіти та опубліковані у збірці тез Студентської наукової конференції 23 травня 2024 року «Сучасні наукові дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті».

Структура роботи: дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків і списку використаних джерел. У роботі наведено 48 джерел літератури, загальний обсяг роботи — 60 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТИМУЛЯЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

1.1. Загальні положення комунікативного розвитку

Життя будь-якої людини з самого раннього віку проходить в постійній взаємодії з оточуючими. Спілкування являє собою багатогранний і складний процес, в ході якого встановлюється як вербальний, так і емоційний контакт, який потім підтримується і розвивається. Цей процес є невід'ємною частиною людського існування, викликаного необхідністю спільної діяльності. Спілкування включає обмін інформацією, встановлення загального напрямку взаємодії, а також сприйняття та розуміння партнера по комунікації [24, с.78-83].

Спілкування, яке часто називають комунікацією, є широким і глибоким поняттям. На думку Г. Андрєєвої, воно являє собою «свідоме і несвідоме вербальне взаємодія, що включає передачу і отримання інформації, що відбувається повсюди і постійно» [24, с.79]. Потреба в спілкуванні вважається однією з основних людських потреб, тому воно розглядається як одне з головних умов і способів існування будь-якої людини. Тільки в процесі постійної взаємодії з оточуючими людьми людина може зрозуміти себе, усвідомити своє місце в світі. Згідно з теорією Анни Джин Айрес [41], розвиток мови безпосередньо пов'язаний з інтеграцією слухових сигналів та вестибулярної системи, які в свою чергу співвідносяться із зображенням тіла.

Gutstein S., Burgess A., Montfort M., Welch M., Wing L., Gould J. виділяють три рівні спілкування, властиві кожній людині [35].

Перший рівень, званий макрорівнем, розглядається як фундаментальна потреба людини, обумовлена розвитком суспільних відносин і соціальними умовами життя.

Другий рівень, або мезорівень, охоплює спілкування на певні теми і в конкретних ситуаціях. Це може бути взаємодія з однією людиною або групою людей, що відбувається за одну зустріч або в межах декількох комунікаційних актів. Тут спілкування має структуру з привітанням, основним змістом і прощанням, представляючи собою завершений процес.

Третій рівень, або мікрорівень, включає окремі елементи спілкування, такі як привітання, рукостискання або обмін питаннями та відповідями.

М. Лісіна в своїх дослідженнях виділила три категорії мотивів спілкування [27, С.81]:

- діловий,
- пізнавальний,
- особистісні.

Людина освоює мистецтво спілкування з раннього дитинства, поступово вивчаючи його різні форми. Швидкість і якість оволодіння навичками залежать від соціального оточення дитини, її контактів з дорослими і однолітками. Зазвичай навички спілкування розвиваються спонтанно, у міру накопичення досвіду, проте пасивного навчання часто недостатньо. Для повноцінного розвитку комунікативних здібностей дитині часто потрібна підтримка фахівців. Дорослим, які прагнуть до професій, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю, таким як актор, диктор або тележурналіст, також необхідно розвивати свою комунікативну компетентність. У сучасному мультикультурному суспільстві це вміння важливо для ефективної міжкультурної взаємодії, тому вивчення і вдосконалення навичок спілкування залишається актуальним.

Перш ніж розглядати поняття «комунікативний розвиток», важливо уточнити значення терміну «комунікація».

У словнику комунікація визначається як «обмін інформацією між людьми, при якому людина висловлює свої думки, почуття, бажання, переживання і емоційні стани» [23, С.93].

Згідно Б. Волковою, комунікація — це процес передачі інформації від джерела до одержувача без зміни структури і послідовності [27, С. 12].

Д. Гуляєв підкреслює, що комунікація включає:

- передачу інформації між людьми, забезпечуючи можливість спілкування;
- спосіб зв'язку між будь-якими об'єктами фізичного і духовного світу;
- обмін інформацією та спілкування в суспільстві [15].

Кожен локальний соціум володіє власними засобами і формами спілкування, застосовуваними в різних ситуаціях взаємодії як всередині мікросоціуму, так і за його межами. Ці форми відображають соціально-культурний і психологічний зміст життя конкретних людей. Воно проявляється через згадку традицій, звичаїв, звичок, свят, а також через використання міфів, фольклору, стійких виразів і невербальних форм спілкування. Специфіка спілкування також може знаходити відображення в музиці, театрі, кіномистецтві, літературі, радіо - і телемовленні. Це свого роду форма масової комунікації, яка має свої канали та інструменти, що сприяють взаємопроникненню та інтеграції різних культурних і соціальних груп, а також опосередкованому спілкуванню між жителями віддалених регіонів і країн. Всі ці засоби і форми спілкування володіють значним виховним потенціалом, що сприяє розвитку особистості і її включенню в культурну, соціальну і духовне життя суспільства.

Б. Паригін виділяє три ключові параметри спілкування [21]:

- спрямованість і зміст. Спілкування може бути ізолюючим або ідентифікуючим, протидіючим або сприяючим.
- Форма. Спілкування може бути вербальним або невербальним, опосередкованим або безпосереднім, міжособистісним.
- Способи зв'язку форми і змісту. Спілкування може відбуватися через переконання, наслідування або емоційний вплив.

Б. Ломов зазначав, що структуру спілкування можна описати через його функції [21]:

- Афективно-комунікативна,
- регулятивно-комунікативна,
- інформаційно-комунікативна.

Г. Андреева виділяє кілька взаємопов'язаних аспектів спілкування [9]:

- Комунікативний аспект, який передбачає обмін думками, почуттями, інформацією та знаннями.

- Перцептивний аспект, пов'язаний з адекватним сприйняттям й інтерпретацією інформації, емоцій і оцінкою співрозмовника.

- Інтерактивний аспект, що має на увазі організацію процесу спілкування таким чином, щоб співрозмовник сприймав інформацію і реагував на неї відповідно до задуму комунікатора.

Основні види спілкування, визнані в психології, включають вербальне і невербальне. Вербальне, або словесне спілкування, відбувається за допомогою мовлення і пов'язане з розвитком логічного і абстрактного мислення. Воно використовує мовні конструкції для передачі інформації, спираючись на значення слів, граматичні та лексичні структури. Вербальне спілкування може бути як усним, так і писемним [17].

Невербальне спілкування здійснюється без слів і найчастіше відбувається на підсвідомому рівні, хоча може бути контрольовано. Воно може посилювати або послаблювати передану вербальну інформацію. Це найдавніша форма комунікації, в якій використовуються жести, міміка, пози, інтонація і тембр голосу. Саме через невербальне спілкування людина висловлює більшість своїх емоцій і почуттів. Проста інформація, команди або запити можуть бути передані без слів, тоді як більш складні повідомлення вимагають поєднання вербальних і невербальних засобів [17].

Невербальне спілкування не має такої суворої структурою, як вербальне. Різні люди і нації можуть по-різному використовувати міміку і

жести для передачі одних і тих же почуттів. Однак воно характеризується компактністю, ємністю і швидкістю передачі інформації: емоційний контекст, який в письмовому вигляді вимагає складних конструкцій, може бути переданий декількома жестами або зміною інтонації.

За допомогою невербального спілкування людина може [21]:

- спростовувати, підтверджувати або уточнювати вербальну інформацію;

- висловлювати свої емоції і почуття;

- регулювати процес комунікації;

- контролювати і впливати на співрозмовника;

- доповнювати слова невербальними сигналами.

При розмові людина сприймає не тільки слова, а й невербальні сигнали, інтерпретуючи їх на основі накопиченого досвіду.

Таким чином, спілкування — це складний процес взаємодії, що включає обмін інформацією, її сприйняття та інтерпретацію між співрозмовниками.

А. Самохвалова стверджує, що в сучасному світі багато дітей стикаються з труднощами в комунікативному розвитку [30]. І. Діярова зазначає, що комунікативний розвиток — це процес, через який дитина отримує інформацію про зовнішній світ, формує свою особистість, адаптується в суспільстві і підтримує нормальний психічний розвиток [12].

На думку А. Кондакової, комунікативний розвиток включає обізнаність в спілкуванні, усвідомлення точки зору і позицій інших людей, вміння будувати діалог по темі, а також здатність співпрацювати з оточуючими, обговорювати проблеми і приймати рішення. Важливим аспектом є вільне використання як вербальних, так і невербальних засобів спілкування [15].

Комунікація розвивається в єдиному просторі, де учасники активно обмінюються інформацією, а не просто передають її. Це особливо важливо для дітей дошкільного віку, оскільки цей період є критичним для формування комунікативних навичок [8].

Г. Хузєєва підкреслює, що в дошкільний період комунікативний розвиток спрямований на:

- засвоєння соціальних норм і моральних цінностей;
- розвиток самостійності й навичок взаємодії з дорослими і однолітками;
- саморегуляцію і цілеспрямованість дій;
- розвиток емоційного та соціального інтелекту, емпатії та чуйності;
- готовність до спільної діяльності;
- формування позитивного ставлення до праці і творчості;
- шанобливе ставлення і почуття приналежності до своєї сім'ї і суспільства [42].

На думку А.Тойнбі, термін «комунікація» в перекладі з латині спочатку означав участь у спільних діях, особливо політичних. Це поняття включало в себе не тільки спілкування, а й колективне життя, створюючи фундаментальне уявлення про суспільство. Античні філософи використовували його для опису ідеальної «комуни» — невеликого поселення, що виникало на новому місці та служило історичним зразком [27].

На етапі завершення дошкільної освіти, відповідно до цільових орієнтирів, зазначених в Базовому компоненті дошкільної освіти, дитина повинна:

- мати почуття власної гідності;
- вміти чітко висловлювати свої думки та бажання;
- мати позитивне ставлення до світу, оточуючих людей і самого себе;
- активно взаємодіяти з дорослими і однолітками;

- прагнути до вирішення конфліктів;
- вміти домовлятися, співпереживати невдачам інших і радіти їх успіхам, враховувати інтереси і почуття оточуючих, а також впевнено висловлювати свої власні емоції, включаючи віру в себе [28].

На думку Т. Тенкачевої, діти з розвиненими комунікативними навичками краще адаптуються в суспільстві і володіють більш високим рівнем освіти. Перший етап соціального життя людини починається в дошкільному віці і має значний вплив на подальшу соціалізацію. Саме тому в цей період приділяється особлива увага соціальному і комунікативному розвитку, а також формуванню соціально-особистісних якостей і основ людської культури [33].

Розвиток комунікативних навичок має ключове значення для забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою, будучи важливою умовою для успішної навчальної діяльності та особистісного розвитку. Ю. Бадьора підкреслює, що діти з розвиненою комунікабельністю рідше стикаються з соціальною ізоляцією, активно беруть участь в іграх з ровесниками і часто стають лідерами в своїх групах. Навпаки, діти з обмеженими комунікативними навичками стикаються з труднощами в соціальній взаємодії та відчують психологічні проблеми [5].

Н. Якса виділяє основні характеристики комунікативного розвитку, такі як [44]:

- встановлення взаємин;
- організація діяльності;
- вироблення загальної стратегії взаємодії;
- обмін інформацією, емоціями, почуттями та думками;
- взаємозв'язок між суб'єктами спілкування;
- сприйняття і розуміння один одного;
- задоволення потреби в підтримці, солідарності та розумінні;
- взаємний вплив;

- процес передачі і розшифровки інформації у форматі «суб'єкт-суб'єкт».

Комунікативний розвиток є найважливішим аспектом для дітей дошкільного віку, так як вони вчаться розуміти себе та інших, усвідомлювати свої почуття і емоції оточуючих, а також знаходити конструктивні рішення конфліктів, що сприяє розвитку соціальних навичок.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми, погоджуємось з О. Микільською та А. Хаустовим, визначаємо, що комунікативний розвиток — це процес засвоєння і подальшого розвитку соціально-культурного досвіду, необхідного для включення людини в систему суспільних відносин.

1.2. Психологічні основи комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру

Порушення комунікації у дітей з розладами аутичного спектру (РАС) є системними і охоплюють всі аспекти їх розвитку.

На думку О. Нікольської, діти з РАС зазнають труднощів в освоєнні соціально прийнятних норм поведінки, що проявляється в порушеннях вербальної комунікації, яка може бути відсутньою або стереотипною [11].

Серед найбільш поширених проблем відзначаються:

- складнощі в управлінні поведінкою;
- порушення контролю та адекватності емоційних реакцій;
- підвищена чутливість до тактильних впливів.

О. Микільська вказує, що порушення в комунікації у дітей з РАС помітні вже на ранніх етапах їх розвитку. Незалежно від типу їх подальшого розвитку, первинні біологічні дефіцити очевидні в ранньому віці і проявляються в їх поведінці і реакціях. При аналізі комунікативної поведінки у зазначеної групи відзначаються порушення всіх ключових

складових спілкування: мотивації, засобів спілкування і самої потреби у ньому [16].

М. Хлопіна вважає, що у дітей з РАС слабо розвинені або спотворені первинні експресивні та мімічні засоби спілкування, і вони не реагують емоційно на присутність матері. Також порушено емоційний розвиток, відсутній звичний для нормального розвитку «комплекс пожвавлення» і антиципуюча поза. Дитина з РАС може відчувати дискомфорт на руках у матері, не реагувати на посмішку і уникати початку взаємодії. В одних випадках у дитини виникає паніка, в інших – уникнення контакту [24].

Зазвичай до трьох років діти прагнуть до розширення словникового запасу і соціального простору, проте діти з РАС не відчувають тяги до спілкування з однолітками і близькими, не виявляють інтересу до пізнання світу і не потребують спільної діяльності [26].

Л. Мардахаєва зазначає, що з дитинства дитина зазвичай проявляє увагу та інтерес до інших людей, але у дітей з РАС в комунікативному розвитку є наступні особливості [27]:

- контактують з оточуючими тільки для задоволення своїх базових потреб;
- мають труднощі у вираженні диференційованих емоційних реакцій;
- не виявляють чутливості у відносинах з близькими;
- уникають запропонованих взаємодій;
- не ініціюють спілкування;
- дорослі не є для них основним мотивом для спілкування, тоді як в нормі дитина орієнтується на іншу людину [19].

А. Хаустов підкреслює, що діти з РАС часто демонструють байдужість і холодність до близьких, але можуть проявляти жвавий інтерес до певних сенсорних стимулів, таких як звуки музики або світлові ефекти. Їх пізнавальні та особистісні мотиви також спотворені. Порушення особливо помітні при дослідженні засобів спілкування як в ситуативно-

діловій, так і в ситуативно-особистісній формах. Уже на ранніх етапах у дітей з РАС виникають труднощі з підтриманням зорового контакту, ритмічністю, активністю міміки, відсутнє наслідування, а також відзначається неприйняття тактильних стимулів. Це призводить до недорозвинення більш складних форм комунікативної поведінки, таких як пантоміміка і міміка, а також до порушення просторового стереотипу спілкування (дистанції, амплітуди й інтенсивності жестів) [40].

На думку С.Грінспена, у дітей з РАС відзначаються значні спотворення в мовленнєвому розвитку. У деяких випадках відбувається порушення послідовності етапів мовленнєвого формування, в інших же спостерігається регресія. Регрес може виникати на різних стадіях розвитку: в дитячому віці, при формуванні вокалізацій, в момент появи перших слів або на етапі розвитку фразової мови. С. Грінспен також підкреслює особливості домовленнєвого періоду у дітей з РАС, де можуть проявлятися ехолалія, шаблонне мовлення, відсутність дієслівних і описових структур, а також стереотипні форми спілкування. Часто їх словниковий запас обмежується переважно іменниками [10].

Н. Левіна зазначає, що для дітей з РАС характерне бідне мовлення з спотворенням лексико-граматичних структур. Деякі діти не застосовують мовлення і вважають за краще стереотипні ігри, які не ускладнюються і залишаються маніпулятивними протягом тривалого часу. Спроби втручання в їх гру сприймаються болісно, і вони часто виявляють самодостатність. З плином часу гра стає ще більш стереотипною, що пов'язано з особливостями клінічної картини, стереотипністю регуляторних механізмів і гіперчутливістю [17].

На думку Ю. Максимової, проблема несформованості комунікативних навичок особливо актуальна для молодшого дошкільного віку, особливо в сім'ях, де діти з РАС не відвідують заклади дошкільної освіти і виховуються вдома [18].

Коли дитина з РАС дорослішає, вона схильна зберігати звичні форми взаємодії з навколишнім світом. Залежно від рівня розвитку когнітивних здібностей, може засвоювати запропоновані батьками або педагогами способи спілкування [20].

Є. Солдатенкова стверджує, що діти з РАС не поділяють інтересів своїх однолітків. Їх інтереси носять особливий, часто спотворений характер і зосереджені в неігрових сферах. Емоційний розвиток таких дітей утруднений і призводить до виникнення грубих порушень в емоційній сфері, що базуються на втраті самоконтролю. Діти з РАС погано розуміють людські емоції та почуття, їх власні емоційні реакції мінімальні та спотворені [32].

А. Косогова вважає, що розвиток емоційної сфери у дітей з РАС відбувається протягом тривалого часу. Соціальні норми засвоюються із запізненням, а адекватні емоційні реакції повністю не формуються. Довільна увага та емоційний обмін також порушені [16].

Психічний розвиток у дітей з РАС варіюється від легких затримок до більш виражених порушень. Складнощі виникають в мовленнєвому розвитку, інтерпретації вчинків та емоційному обміні, що ускладнює розуміння ситуацій. Також відзначаються проблеми з сенсомоторним розвитком, виконанням довільних і точних дій, що вимагають зорового контролю, і використанням експресивних жестів, при цьому жести, спрямовані на управління поведінкою інших (наприклад, «візьми», «сідай»), можуть зберігатися [25].

Спілкування для дітей з РАС не є основним джерелом розвитку. У них спостерігається порушення мотивації до взаємодії з іншими людьми, і людина не стає для них стимулом до спілкування. Соціальні та когнітивні форми поведінки у дітей з РАС не регулюються внутрішньою мотивацією, а провідну роль відіграє задоволення базових потреб. Ці порушення комунікативного розвитку спостерігаються вже на ранніх етапах життя [34].

I. Нігматулліна зазначає, що у матерів дітей з РАС часто порушено інтуїтивна батьківська поведінка, що заважає розвитку материнських функцій і не сприяє запуску найважливіших механізмів взаємодії. Ці порушення тривають протягом довгого часу і перешкоджають переходу на більш зрілі форми взаємодії. Комунікативна поведінка дітей з РАС залишається стереотипним, що допомагає їм зберігати почуття стабільності. Порушення в розвитку носять системний характер, що призводить до відсутності цілісного сприйняття світу в свідомості дитини. Це, в свою чергу, ускладнює засвоєння суспільного і соціального досвіду, а особливості сприйняття, пам'яті і мислення перешкоджають формуванню гармонійної комунікативної поведінки [21].

У психолого-педагогічних дослідженнях виділяються чотири групи дітей з розладами аутичного спектру, кожна з яких характеризується специфічними поведінковими особливостями: рівнем вибірковості в контактах, можливостями довільної організації поведінки, характером соціальних взаємодій, способами аутоstimуляції і ступенем розвитку мовлення.

Аналізуючи дані про перші місяці життя дітей з аутизмом з різних груп, вчені О. Нікольська, Е. Баєнська і М. Ліблінг виявили специфічні риси, що відрізняють аутичний розвиток від норми. Вже на ранніх етапах життя у таких дітей проявляються тенденції, що пророкують розвиток тієї чи іншої форми раннього дитячого аутизму [12].

Перша група. Спогади батьків про перший рік життя цих дітей, як правило, найбільш позитивні. З самого раннього віку такі діти вражали оточуючих своїм уважним, «розумним» поглядом і дорослим виразом обличчя. Дитина була спокійна, «зручна», підкорялася режимним вимогам і була пластичною у догляді.

Однак подальший розвиток на цьому етапі сповільнювався. Такі діти могли спокійно йти на руки до незнайомих людей, не проявляючи страху

перед чужими, і їх не тягнуло тягнути в рот предмети. Їх можна було залишити одних, знаючи, що вони не будуть протестувати. Разом з тим, вже в ранньому віці у цих дітей спостерігалася підвищена чутливість до сенсорних стимулів, особливо до звуків.

Немовля могло злякатися звуків побутових приладів. У віці 2-3 років спостерігалися парадоксальні реакції на сильні подразники, такі як відсутність реакції на холод або біль. Батьки часто починали турбуватися ближче до двох років, коли помічали, що дитина, незважаючи на фізичну активність, не реагує на ім'я, не стежить за жестами і не дивиться в обличчя матері. Її поведінка ставала переважно польовою.

Друга група. Уже в дитинстві з дітьми цієї групи виникає більше складнощів у догляді. Вони більш активні та вимогливі, часто самі диктують матері, як з ними потрібно поводитися. Постійна присутність матері для них стає необхідною умовою для комфортного існування. З віком ця потреба не зникає, а іноді навіть посилюється. Прагнення до збереження сталості у цих дітей проявляється у всіх їхніх діях вже до року, а до 2-3 років набуває патологічний характер.

До цього часу у дитини накопичується набір звичних дій, які вона виконує щодня і не дозволяє змінювати: той же маршрут для прогулянок, прослуховування однієї і тієї ж музики і т.д. Діти цієї групи особливо чутливі до дотримання режиму з урахуванням всіх його дрібних деталей. З самого раннього віку вони виявляють підвищену чутливість до сенсорних характеристик навколишнього світу.

Третя група. У дітей цієї групи протягом першого року життя також явно виявлялася підвищена сенсорна чутливість. Часто спостерігалися серйозні алергічні реакції та діатез. У перші місяці такі діти були плаксивими, неспокійними і насилу засинали. Діти третьої групи рано починали виділяти близьких, особливо мати, до якої сильно прив'язувалися. Іноді виявлялися парадоксальні реакції: дитина реагувала не на якість

впливу, а на його інтенсивність (наприклад, п'ятимісячний малюк міг заплакати від гучного сміху батька). З появою можливості самотійно пересуватися, таких дітей починало захоплювати Польове поведінку, вони швидко фокусувалися на окремих враженнях і рано проявляли особливі інтереси.

Четверта група. У більш “благополучних” дітей четвертої групи ранній розвиток практично відповідає нормі, проте в цілому їх розвиток виглядає більш уповільненим в порівнянні з дітьми третьої групи. Це особливо помітно в моториці і мовленні, також відзначається загальне зниження тону і деяка загальмованість. Ці діти ласкаві і прив'язані до близьких, особливо до матері, з якою у них дуже тісний зв'язок. Однак вже до року вони починають відмовлятися від втручання дорослих в їх заняття, вважаючи за краще самотійно досліджувати світ і вчитися через власний досвід.

Таким чином, при вивченні особливостей комунікаційної взаємодії у дітей з РАС можна відзначити порушення емоційного обміну, мовлення бідне і має спотворення в лексико-граматичній структурі. Спілкування не виступає для них джерелом розвитку, а інтерес до людини проявляється лише в межах задоволення власних потреб.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТИМУЛЯЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

2.1. Особливості стимуляції комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з РАС

У наш час спостерігається збільшення кількості дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Згідно з DSM-5, «розлади спектру аутизму»-це «група розладів розвитку, діагностичними критеріями яких є виражені труднощі у спілкуванні та соціальній взаємодії, а також проблеми з обробкою сенсорної інформації та наявність повторюваної або жорсткої поведінки» [2].

Формування навичок соціальної взаємодії та комунікації є ключовим фактором соціалізації дітей дошкільного віку. Проблема порушень комунікації у дітей з РАС привертає увагу багатьох фахівців. На думку експертів в цій області, недолік формування комунікативних навичок у дошкільнят з аутизмом і його проявами є провідним порушенням.

С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогіна та І. Монова, аналізуючи діагностичні критерії розладу аутичного спектру, відзначають «стабільну недостатність соціальної комунікації та... соціальної взаємодії в різних ситуаціях, що проявляється в дефіциті соціально-емоційної взаємності, недостатній вираженості невербальної комунікативної поведінки, а також в проблемах розвитку, підтримки і розуміння відносин» [5, С.23-24].

Автори підкреслюють, що «труднощі в комунікації (як вербальної, так і невербальної) є одним з ключових дефіцитів...», і що у дітей з РАС здатність до комунікації формується не так, як у дітей з нормотиповим розвитком [5, С. 55]. Тому важливо розуміти особливості процесу формування комунікативної взаємодії у дітей з РАС, а також вміти оцінювати цей процес і цілеспрямовано розвивати його.

К. Гілберт і Т.Пітерс вказують на триаду порушень, характерну для аутизму: соціальні, комунікативні та поведінкові. Однак автори розглядають «порушення комунікації» як окремий вид. Основні прояви цього порушення включають «... особливості протікання процесу гуління; відсутність вираженої мотивації у дитини для взаємодії з дорослими; відсутність цілеспрямованого вказівного жесту; нездатність виділяти важливу інформацію із загального тексту і недостатнє формування словникового запасу і труднощі в розумінні значень слів поза контекстом, механічне повторення слів, ехолалія, паліалія і інші подібні проблеми. Основним порушенням спілкування при аутизмі є брак взаємності і нездатність по-справжньому зрозуміти, як використовувати мову як засіб передачі інформації («повідомлень») від однієї людини до іншої...» [3, С. 18].

Автори підкреслюють, що для людей з аутизмом та аутичними розладами спілкування не повинно набувати словесної форми. Вона повинна бути адаптована до індивідуального сприйняття і рівня абстракції, використовуючи слова, жести, об'єкти, фотографії, мову тіла і зображення – будь-які форми спілкування, які дитина з РАС може освоїти самостійно.

Л. Фрост і Е.Бонді підкреслюють, що навчання комунікації дітей з розладами аутичного спектру ґрунтується на формуванні дев'яти ключових навичок. До них відносяться: «прохання про заохочення, прохання про допомогу, прохання про перерву, відповідь «ні» на питання «Ти хочеш?...», відповідь «так» на питання «Ти хочеш?...», реакція на прохання «Почекай», реакція на прохання про зміну діяльності, виконання інструкцій та інші навички дотримання розкладу». Ці навички, на думку авторів, допоможуть дитині ефективно спілкуватися з оточуючими [10, С. 46].

О. Нікольська, Є. Баенская і М. Ліблінг стверджують, що одним з ключових порушень, що перешкоджають соціалізації дітей з аутичними розладами, є недостатній розвиток комунікативних навичок: «дитина не

може цілеспрямовано звернутися до іншої людини, висловити свої потреби, але здатна механічно повторювати слова... в мовленні вона використовує мовні штампи. Для таких дітей характерні мовленнєві стереотипи, що дозволяють їм відтворювати необхідні враження» [7, С.14].

А. Хаустов, аналізуючи широкий спектр досліджень, зазначає, що специфічними особливостями комунікативних навичок при дитячому аутизмі є недоліки як невербальних, так і вербальних засобів, відсутність формування базових комунікативних функцій і соціоемоційних навичок, проблеми з розвитком навичок ведення діалогу, а також значна варіативність сформованості комунікативних навичок у дошкільнят з аутизмом [4].

Загальний огляд наукових досліджень особливостей вивчення формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом і методів впливу на них виявляє їх значну різноманітність. До них відносяться:

- використання альтернативних та додаткових засобів комунікації, таких як PECS [3];
- емоційно-смисловий підхід О. Нікольської, Р. Баєнської та М. Ліблінг; метод DIR-FT («Floortime») С. Грінспена та С. Відера [10; 7];
- когнітивно-поведінковий метод А. Хаустова [11];
- метод, заснований на «принципі імітації і слідування за дитиною», включаючи програму Son-Rise Б. Кауфмана і С. Кауфмана, а також модель розвитку прелінгвістических навичок (Prelinguistic Milieu Teaching, PMT) Yoder і Warren [11; 8];
- прикладний аналіз поведінки (АВА-терапія) І. Ловааса і програма TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, Ерік Шоплер) [15; 14; 6];
- методи, засновані на сенсорній інтеграції, тілесно орієнтованої терапії та інші [13; 1; 9; 12].

У даний час актуальним завданням є створення ефективних програм і методик для роботи з дітьми з РАС. Гра відіграє ключову роль у формуванні особистості, а також у розвитку вольових і комунікативних якостей дитини з РАС, як стверджує С. Петренко [6].

Згідно Д. Ельконіну, діти в своєму розвитку проходять кілька етапів ігрової діяльності: до трьох років – предметна гра, з трьох до семи років – сюжетно-рольова гра, з шести до семи років – гра за правилами. При нормальному розвитку дитина природно проходить всі ці стадії. У закладах освіти створюються всі необхідні умови для розвитку гри, і зазвичай вона розвивається без спеціального втручання дорослих. Гра є важливою складовою освітньої програми і включає різні форми, такі як групові ігри, театралізація та ігри на вулиці.

Однак, як зазначає Є Амеліна, у дітей з РАС ігрова діяльність часто залишається на рівні простих маніпуляцій з предметами, включаючи сенсорні маніпуляції. Для них важливо створення особливих умов, і саме тут особливу роль відіграє педагог [6].

На першому етапі, на думку А. Васіної, важливо встановити з дитиною з РАС контакт, викликати у неї позитивні емоції і створити комфортну психологічну атмосферу між педагогом і дитиною. Ефективним методом для цього є спостереження, яке допомагає виявити інтереси дитини і оцінити можливості її залучення в спільну діяльність. Контакт повинен відбуватися ненав'язливо, без тиску на дитину і уникаючи тривалого зорового контакту. Важливо стежити за емоційним станом дитини, оскільки тривожність може привести до втрати як зорового, так і тактильного контакту.

С. Ільїна виділяє кілька важливих моментів, які допомагають привернути увагу дитини з РАС [16]:

- уникати гучних звуків;
- уникати різких рухів;

- не дивитися дитині прямо в очі;
- уникати прямого поводження, якщо це викликає у дитини дискомфорт;
- не бути занадто наполегливими у спілкуванні.

Після того, як дитина проявила інтерес до взаємодії з дорослим, з'являється можливість встановити контакт через колективну гру або малювання. Важливо залучити дитину в сюжетну лінію, щоб вона могла активно брати участь, радіти і переживати події.

На другому етапі відбувається формування початкових комунікативних навичок взаємодії і встановлення зорового контакту. Корекційна робота з дітьми з РАС починається з ігротерапії, де використовуються іграшки зі світловими, звуковими і кольоровими ефектами.

Основне завдання – викликати у дитини інтерес і закріпити її погляд на об'єкті, який привертає увагу. Коли вона зосереджує погляд на предметі, їй дають цей предмет. Згодом тривалість фіксації погляду збільшується, і дитина починає помічати не тільки іграшку, але і педагога, який їй пропонує. На цьому етапі також відпрацьовуються вказівні жести «так» і «ні», що відбувається як в повсякденному житті, так і в спеціально створених ситуаціях.

Потім у роботу додаються танці з ритмічним мовленнєвим супроводом, що викликає позитивні емоції. Сенсорні ігри, які активують різні відчуття (зорові, слухові, тактильні, рухові, смакові), сприяють створенню позитивного емоційного фону. Як уже згадувалося, у дітей з РАС часто спостерігаються маніпуляції з предметами без урахування їх функціонального призначення, при цьому основним мотивом служать привабливі сенсорні характеристики.

За спостереженнями Є. Янушко, при проведенні сенсорних ігор необхідно враховувати ті якості предметів, які приємні дитині, так як це

може дати нові ресурси для її розвитку. У дітей з РАС гра часто стереотипна, характеризується повторюваністю, одноманітністю, тривалістю і відсутністю сюжету [22].

Як зазначає В. Самойлова, позитивні аспекти сенсорних ігор (комфортна ситуація для дитини і можливість повернути її у врівноважений стан) можуть стати основою для взаємодії з нею. Сенсорні ігри дають можливість дитині отримувати приємні емоції, нову сенсорну інформацію і взаємодіяти з дорослим. Приклади таких ігор включають ігри з водою, такі як «переливання», «миття посуду», а також ігри з фарбами, мильними бульбашками (які можуть замінюватися снігом в залежності від ігрової ситуації). Важливо, щоб педагог вносив в гру нові смисли і елементи, поступово розширюючи сенсорний досвід дитини з РАС, щоб вона приймала і осмислювала ці нововведення, що сприяє розширенню ігрової активності.

Кінцевою метою цього етапу є стимуляція самостійної психічної активності дитини з РАС, спрямована на взаємодію з іншими дітьми і дорослими. На третьому етапі, на думку В. Самойлової, акцент робиться на формуванні активної взаємодії з дорослими [27].

У процесі ігрової корекції вирішуються завдання:

- стимулювання нових активних емоційних переживань;
- виховання почуттів по відношенню до дорослих, однолітків і самого себе;
- розвиток самооцінки та самосвідомості;
- збагачення нових форм як ігрової, так і неігрової діяльності.

М. Селігман підкреслює важливість емоційного сенсу в житті дитини з РАС, в тому, що вона робить і відчуває. Робота психолога важлива для розвитку особистості, усвідомлення навколишнього світу і розуміння власного мовлення. Це досягається через смисловий коментар, який

супроводжує дитину протягом усього дня і стає ключовим елементом будь-якої діяльності [25].

О. Нікольська зазначає, що емоційно-смісловий коментар допомагає зацікавити дитину, сфокусувати її увагу і домогтися осмислення того, що відбувається. Цей коментар повинен спиратися на досвід дитини, закріплювати приємні відчуття, згладжувати неприємні і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Педагогу слід коментувати почуття як дитини, так і оточуючих, а також героїв казок. Обговорюючи окремі епізоди, педагог допомагає дитині встановити логічні зв'язки між подіями і зрозуміти взаємини між людьми, сприяючи таким чином розумінню мовлення і встановленню зв'язків між подіями. Крім того, автор підкреслює, що дитині легше зосередитися на оповіданні, якщо воно стосується її самої [40].

Для розвитку розуміння мовлення також корисно сюжетне малювання. В. Самойлова пояснює, що дорослий розповідає історію про саму дитину, одночасно малюючи її, і залучає дитину до участі — домальовування або розфарбовування за її бажанням. Основна мета полягає в тому, щоб дитина зосередилася на розвитку сюжету і змогла зрозуміти сенс розповіді [40].

Для розвитку розуміння мовленнєвих інструкцій корисно використовувати ігри з крупами, такі як «пересипаємо крупу», «ховаємо руки», «знайди іграшку в крупі». Є. Янушко також зазначає, що ефективні ігри з пластичними матеріалами, такими як пластилін, глина або тісто [39]. У процесі роботи з ними можна навчити дитину з РАС м'яти, відщипувати, розгортати «ковбаски» і різати їх на шматочки. Якщо у дитини проявляється інтерес до сюжетного малювання і казок, можна ліпити героїв і розігрувати сцени з їх участю.

Наступним важливим кроком буде перехід від індивідуальних занять до групових, починаючи з залучення однієї дитини в заняття, а потім збільшуючи кількість учасників.

Таким чином, ключові особливості організації комунікативної взаємодії для дитини з РАС включають встановлення природного контакту, створення умов для формування початкових комунікативних навичок, активної взаємодії з дорослими, встановлення зорового контакту і використання сенсорних ігор.

У ході формувального експерименту проводилася робота з розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру (РАС) на базі Миколаївської загальноосвітньої школи I-III ступенів №11 Миколаївської міської ради. Програма занять розроблялася індивідуально для кожної дитини, враховуючи її поточний рівень спілкування і ступінь розвитку комунікативних навичок.

Основні завдання експерименту:

1. Поліпшити комунікативну взаємодію дітей.
2. Перевести дітей від простих форм спілкування до більш складним.

Експеримент був організований в 4 блоках, аналогічних використаним на етапі констатувального експерименту. Дослідження тривало 2 місяці (квітень і травень 2024 року), заняття проходили 1-2 рази на тиждень в індивідуальній і груповій формах. Батькам надавалися рекомендації для закріплення навичок, відпрацьованих на заняттях. По завершенні експерименту була проведена контрольна діагностика із застосуванням авторської методики, використаної на етапі констатувального експерименту.

Програма формувального експерименту включала 16 занять, де діти та експериментатор виконували спільні завдання. Було організовано 4 типи занять:

1. Заняття першого типу: «Казка»

Завдання:

- Залучення в мовленнєві ігри.
- Формування спільної уваги.

- Розвиток соціальних навичок взаємодії.
- Навчання вмінню відповідати на питання.

План заняття:

- Гра з предметами (вітрило, дзвіночок, чашка, м'яч) у супроводі пісень.
- Пальчикові ігри та ігри з тілом.
- Взаємодія через надування бульбашок по черзі.
- Розповідання казки з вибором героя, обговоренням його дій.
- Підсумок заняття: повторення дій і прощання.

2. Заняття другого типу «Дзвіночок»

Завдання:

- Залучення в мовленнєві ігри.
- Розвиток навички мовленнєвого наслідування (звуки, слова, команди).
- Формування спільної уваги.
- Навчання соціальній взаємодії та очікуванню черги.
- Посилення уваги на іменах дітей.

План заняття:

- Ігри з предметами (вітрило, дзвіночок, чашка, м'яч) з піснями.
- Пальчикові ігри та тілесні вправи.
- Рольова гра з ведмедиком: тупотіння, гарчання, збір шишок.
- Харчування і укладання ведмедиків з піснею-колисковою.
- Підсумок заняття: повторення дій, подяки, прощання.

3. Заняття третього типу: «Нульовка»

Завдання:

1. Розвиток навичок взаємодії.
2. Освоєння шкільних правил (сидіти, слухати, відповідати).

3. Розвиток мовленнєвих навичок.
4. Формування спільної уваги на дошці.
5. Робота з негативними ситуаціями.

План заняття:

1. Учитель дзвонить у дзвіночок, діти сідають за парти.
2. На дошці вивішується план уроку з картинками.
3. Учитель вітається з кожною дитиною, чекаючи відповідь. Після цього знімається картка «Привіт», позначаючи, що завдання виконано, і починається наступне.
4. «Рука». Учитель демонструє вправу на наслідування, використовуючи картки із зображеннями вправ. Діти повторюють за вчителем. Після виконання картка опускається, показуючи, що завдання завершено.
5. «Топати». Експериментатор розкладає на підлозі вирізані сліди ніг. Учитель пояснює: «Будемо тупати! Командуйте «Тупай!»». Потім діти по черзі виконують завдання, піднімаючи руку перед виходом до дошки. Після участі всіх дітей завдання завершується словами «Ноги – все!».
6. «Цирк». Учитель використовує дошку із зображеннями героїв цирку. Діти називають, хто зображений на картці (наприклад, тигр), і просять вчителя: «Дай». Після цього діти показують, як тигр гарчить, а потім повертають картки, кажучи: «У мене». Якщо дитина утруднюється, вчитель допомагає з питаннями: «У тебе є тигр?»
7. «Перерва». Учитель дзвенить в дзвіночок, оголошуючи перерву. Діти встають, можуть взяти іграшки і трохи пограти. Після відпочинку дзвіночок сигналізує продовження уроку.
8. «Казка». Учитель використовує ляльковий театр для казки «Колобок». Кожна дитина отримує іграшку персонажа і по наслідуванню вчителя виконує репліки. Діти по черзі допомагають обігравати героїв і повторюють за вчителем.

9. Обід. Учитель роздає склянки, і діти просять: «Налий сік». Учитель наливає трохи соку кожній дитині.

10. «Пока». Учитель прощається з кожною дитиною, знімає картку «пока» і дзвенить у дзвіночок, завершуючи урок. План уроку може коригуватися в залежності від потреб дітей і завдань вчителя.

4. Заняття четвертого типу: «Перерва»

Завдання:

1. Максимальне залучення дітей у вільні ігри.
2. Активне використання мовленнєвих навичок.
3. Швидке освоєння нових правил.
4. Розвиток ініціативності та самостійності в групі.

План заняття:

1. Пропонуються хороводні ігри з вибором, виходом в коло і активними діями (наприклад, догонялки) й гри на наслідування.

2. Експериментатор пропонує дітям вибрати гру, наприклад, «сніжки». Пояснюються правила, демонструється приклад: «Настала зима. Випав сніг і ми можемо позмагатися», ділимося на дві команди. Можна кидати м'ячики один в одного, але штовхатися і битися – не можна. Можна будувати фортеці для захисту». Потім починається гра, а після неї обговорюється, що дітям сподобалося, і хто переміг.

3. Гра «Веселка». Експериментатор пояснює правила і показує приклад дій, називає колір і частину тіла, на яку діти повинні встати на ігровому полі.

4. Діти сідають в коло, і експериментатор обговорює з ними, що вони робили на занятті і що їм сподобалося.

У процесі формувального експерименту постійно заохочувалася активність дітей. Педагог виявляв ініціативу в разі бездіяльності дітей, а в інших ситуаціях надавав їм право вибору дій.

На перших заняттях спостерігалася тривожність у дітей, ніхто з них не виявляв інтересу до думок однолітків і часто відволікався. Експериментатору доводилося наполягати на своїй позиції, і рівень ініціативності учнів був низьким.

На заключних етапах формувального експерименту було відзначено значне збільшення рівня комунікативної активності в спілкуванні з дорослими. Завдяки підтримці експериментатора і взаємодії з ним створювалися умови для підвищення рівня спілкування дітей, що сприяло переходу до більш високих форм комунікативної взаємодії.

2.2. Аналіз експериментальної роботи

Аналіз психолого-педагогічної літератури по темі дослідження привів до наступних висновків:

1. Комунікативна взаємодія на етапі домовленнєвого спілкування має значний вплив на формування мовленнєвих навичок у дітей [2, 3, 4]. Освоюючи різні способи взаємодії, дитина розвиває базові комунікативні навички: емпатію, ініціативність, передбачення, протодіалог [5, 6], що створює основу для подальшого освоєння більш складних мовленнєвих засобів спілкування.

2. У дітей з аутизмом відзначаються специфічні особливості сприйняття, емоційної регуляції, інтересів і поведінки, що призводить до уникнення контакту і взаємодії, зниження довільності й схильності до стереотипів в діяльності. Це обмежує їх комунікативний досвід. Облік цих особливостей в роботі з дитиною з РАС допомагає більш ефективно організувати спеціальні умови для корекційно-розвивальної роботи по формуванню мовленнєвих і комунікативних навичок.

3. У багатьох дітей з РАС можуть бути збережені механізми відтворення мовлення, а також артикуляційна моторика і мовленнєва пам'ять, але вони не використовують мову як засіб спілкування. Це вказує

на те, що затримка або порушення мовленнєвого розвитку у дітей з РАС обумовлені глибинними причинами, а не тільки проблемами з мовленнєвими навичками. Отже, корекційна робота з дітьми молодшого шкільного віку з РАС повинна враховувати ці особливості і включати додаткові напрями, поряд з традиційними методами роботи.

Експериментальна частина дослідження проходила на базі Миколаївської загальноосвітньої школи I-III ступенів №11 Миколаївської міської ради.

Метою даного дослідження було визначити рівень сформованості комунікативних навичок і мовлення у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру (РАС), а також виявити характерні особливості їх комунікаційної та мовленнєвої сфери з метою стимуляції комунікативної взаємодії.

Виходячи з мети, були поставлені наступні завдання:

- провести дослідження рівня розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з РАС;
- оцінити стан мовленнєвих навичок у молодших школярів з РАС;
- проаналізувати результати дослідження.

Для вирішення завдань використовувалися наступні методи дослідження: аналіз медико-психолого-педагогічної документації, спостереження за дітьми у вільній грі і в процесі їх взаємодії з педагогом і батьками, а також інтерв'ювання та анкетування батьків.

У дослідженні взяли участь 9 школярів початкової ланки освіти з РАС у віці від 6 до 8 років, у яких був попередньо встановлений діагноз «розлади аутистичного спектру», без порушень слуху. У цьому віці у дітей з РАС яскраво проявляються особливості їх комунікативних навичок, при цьому у них зберігається значний потенціал для розвитку мовлення і комунікативних здібностей.

Для вивчення особливостей розвитку комунікативних і мовленнєвих сфер дітей з РАС використовувалися наступні діагностичні інструменти:

- “Матриця комунікації”, яка дозволяє визначити, які комунікативні дії дитина застосовує в процесі спілкування.

- Модифікована карта «комунікативні здібності», заснована на «карті спостережень за проявами комунікативних здібностей у дошкільнят» А. Щетиніної і М. Никифорової, спрямована на вивчення комунікативних якостей, дій і умінь.

- стан мовленнєвого розвитку дітей фіксувалося за допомогою обробки мовленнєвих карт під час контрольного експерименту.

Результати дослідження показали, що в більшості логопедичних висновків переважала формулювання «несформованість мовленнєвих засобів у дитини з РАС». У частини дітей був встановлений перший рівень загального недорозвиток мовлення (ЗНМ) з мінімальною здатністю вимовляти окремі звуки і склади, у однієї дитини був діагностований другий рівень ЗНМ, оскільки вона могла вимовляти окремі слова і шаблонні короткі фрази (таблиця 2.1).

Згідно з даними карти «комунікативні здібності», у більшості дітей з досліджуваної групи рівень комунікативних навичок значно нижче вікової норми.

У дітей були відсутні базові комунікативні навички, такі як емпатія, ініціативність, здатність стежити за черговістю і дотримуватися її, що значно ускладнювало їх взаємодію з оточуючими (рис. 2.1).

Таблиця 2.1

Аналіз логопедичних висновків дошкільнят з РАС

Логопедичний діагноз	Кількість дітей
Несформованість засобів мовлення	7(78) %
ЗНМ I рівня	2(22) %
ЗНМ II рівня	0

ЗНМ III рівня	0
---------------	---

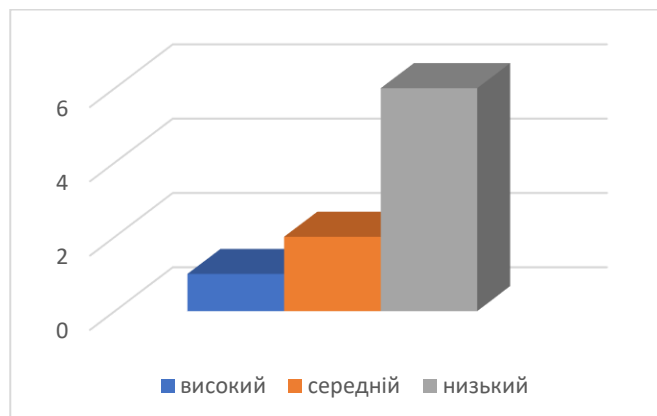


Рис. 2.1 Аналіз рівня розвитку комунікативних навичок

Аналіз даних «матриці комунікації» показав стійкі тенденції до недостатнього розвитку комунікативної взаємодії у дітей досліджуваної групи. Частина дітей (4 особи) використовувала нестандартні засоби спілкування, що істотно обмежує коло людей, з якими вони можуть взаємодіяти і набувати комунікативний досвід. У той же час інша група дітей (2 особи) на момент діагностики не володіла ніякими засобами спілкування, і їх стан можна було зрозуміти тільки по випадковим проявам взаємодія. У таких випадках діти не сприймали дорослих як партнерів по спілкуванню, не зверталися з проханнями або за допомогою, проявляли відстороненість, імпульсивну поведінку і афективну пластичність. Третя група дітей (3 осіб) використовувала стандартні, соціально обумовлені засоби спілкування, при цьому одна дитина в цій групі могла вимовляти окремі слова для вираження прохання.

У ході констатувального експерименту були виявлені наступні результати:

- значне відставання в розвитку навичок комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з РАС. У всіх дітей в різному ступені спостерігалися труднощі в експресивної, гностичної та інтеракційної компонентах комунікативних здібностей.

- Більшість дітей не володіли соціально прийнятними засобами спілкування, що ускладнювало їх взаємодію з оточуючими і сприяло прояву небажаних форм поведінки.

- У всіх дітей відзначалася значна затримка мовленнєвого розвитку.

На підставі результатів констатувального експерименту були визначені цілі подальшої корекційно-розвивальної роботи, яка включала наступні напрями:

- формування комунікативних навичок, включаючи засоби альтернативної та додаткової комунікації (АДК);

- розвиток навичок експресивного мовлення;

- розвиток розуміння;

- соціалізація і застосування комунікативних навичок і мовлення в групі однолітків;

- Залучення батьків і оточуючих в процес, щоб створити безперервне розвивальне мовленнєве середовище навколо дитини.

Мета формувального експерименту полягала в розробці та апробації напрямів і умов, необхідних для успішного розвитку комунікативної взаємодії і мовлення у дітей молодшого шкільного віку з РАС.

Для досягнення цієї мети необхідно було вирішити ряд завдань:

- розробка етапів роботи відповідно до зазначених напрямів;

- складання переліку умов, необхідних для успішного освоєння комунікативних навичок і мовлення дітей з РАС;

- проведення корекційно-розвивальної роботи на позначених етапах;

- обробка та аналіз отриманих результатів.

Перед початком формуючого експерименту учасники були об'єднані у дві групи. В експериментальну групу увійшли 5 школярів з РАС, які почали займатися в закладі освіти за програмою. У контрольну групу увійшли 4 дитини, які пройшли первинну консультацію та обстеження, але

з різних причин не змогли відвідувати заняття і знаходилися на дистанційній формі навчання.

З дітьми експериментальної групи була організована комплексна робота з розвитку комунікативних взаємодії і мовлення, що включала наступні етапи:

1. Формування первинного контакту і базових засобів комунікації. При необхідності тут застосовувалися засоби альтернативної та додаткової комунікації.

2. Розвиток навичок наслідування і довільної вимови звуків. Кожному довільно вимовленому звуку дитині надавалося певне значення, що служить мотивацією.

3. Розширення предикативного словника в процесі взаємодії з партнерами по спілкуванню. Заняття на цьому етапі проводилися в міні-групах.

4. Формування фразового мовлення в сюжетних іграх.

5. Розвиток зв'язного мовлення в іграх за правилами. На цьому етапі також відпрацьовувалися навички базової навчальної діяльності.

Робота проводилася з урахуванням наступних умов:

- облік індивідуальних сенсорних і когнітивних особливостей дитини при організації розвивального середовища;

- використання візуальних засобів підтримки для позначення тимчасових понять і просторових орієнтирів;

- орієнтація на інтереси і переваги дитини, навіть якщо вони пов'язані з сенсорним насиченням;

- партнерський підхід у відносинах і уникнення зайвого домінування для формування ініціативи в спілкуванні;

- визнання емоційних станів і відповідь на емоційні сигнали дитини;

- введення доступних дитині засобів комунікації.

По мірі освоєння завдань поточного етапу дитина переходила на наступний. Наприклад, вміння брати участь у спільній діяльності протягом 10 хвилин, використання засобів АДК, поява черговості і наслідування дозволяло переходити до активізації мовлення (викликання і довільного вимовляння доступних для артикуляції звуків).

У фінальній частині дослідження був проведений контрольний експеримент, метою якого стала оцінка динаміки розвитку комунікативної взаємодії з використанням обраних напрямів, розроблених етапів і умов, а також без них.

Для досягнення цієї мети були поставлені наступні завдання:

- провести повторне вивчення рівня сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з РАС;
- організувати повторну оцінку стану мовленнєвих навичок дітей з РАС.
- здійснити аналіз результатів дослідження.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися ті ж методи, що і в констатувальному експерименті.

При порівнянні експериментальних висновків спостерігається помітна різниця в швидкості оволодіння мовленням між дітьми експериментальної і контрольної груп (табл. 2.2). Більше половини дітей змогли перейти від несформованості мовленнєвих засобів до базових мовленнєвих навичок і почали використовувати окремі звуки і склади в якості засобів комунікації.

Таблиця 2.2.

Аналіз логопедичних висновків дошкільнят з РАС

Логопедичний діагноз	Кількість дітей
Несформованість засобів мовлення	3 (33%)
ЗНМ I рівня	5(55%)
ЗНМ II рівня	1 (12 %)

ЗНМ III рівня	0
---------------	---

Ступінь розвитку комунікативних здібностей у дітей експериментальної групи збільшився (рис. 2.2). Учасники цієї групи почали проявляти емпатію, стежити за черговістю в різних активностях, а також демонструвати доброзичливість та ініціативу в спілкуванні.

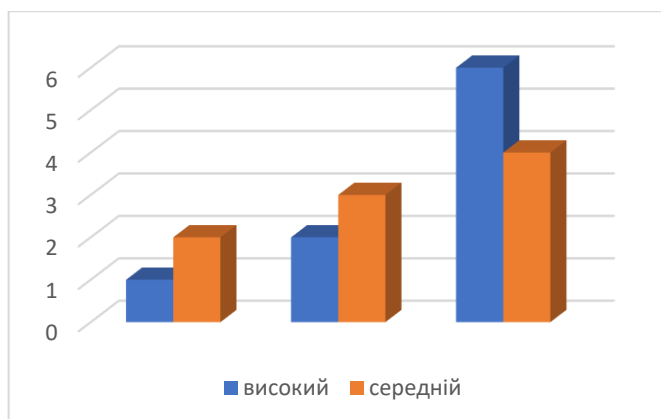


Рис. 2.2. Порівняльний аналіз рівня розвитку комунікативних здібностей

Згідно з результатами порівняльного аналізу даних експериментальної і контрольної груп по «матриці комунікації», рівень освоєння засобів комунікації у дітей молодшого шкільного віку з РАС в експериментальній групі значно зріс. У той же час в контрольній групі як і раніше домінує використання нестандартних засобів спілкування.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної групи в ході контрольного і по завершенні формувального експерименту дозволяє відстежити динаміку змін в освоєнні комунікативної взаємодії (рис. 2.3). Більшість дітей перейшло до соціально обумовлених форм спілкування, і багато хто з них почали освоювати символічні засоби комунікації.

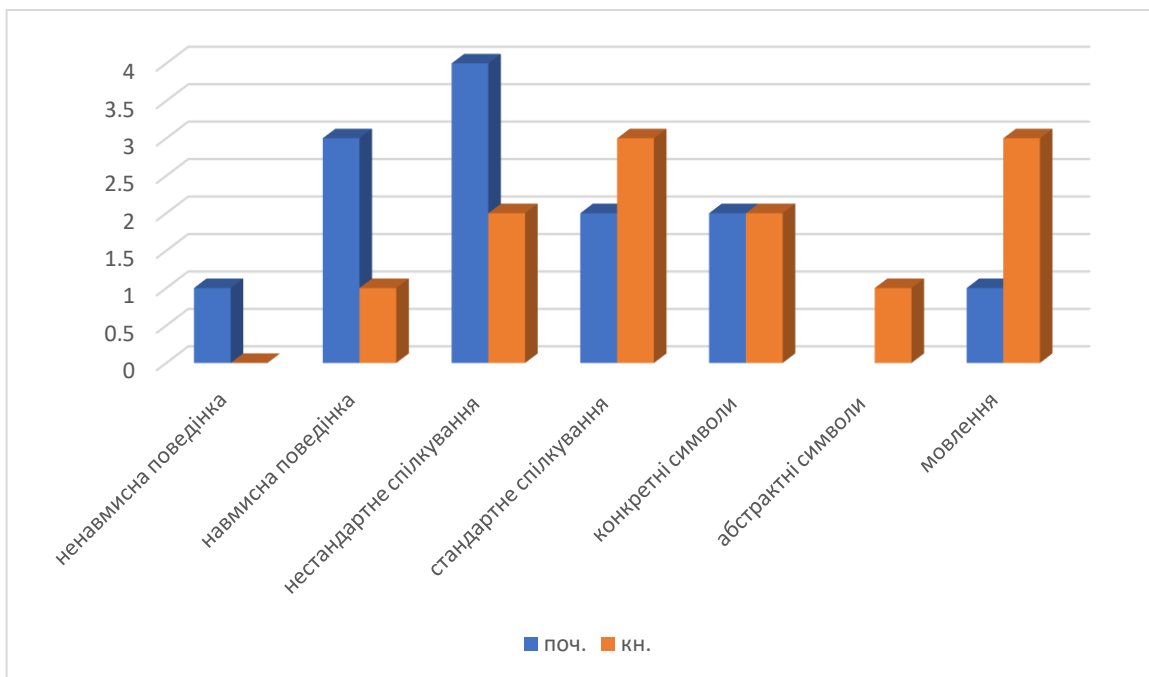


Рис. 2.3. Матриця комунікації. Порівняльний аналіз

В цілому, в ході формувального експерименту була відзначена значна динаміка у формуванні комунікативних навичок у дітей експериментальної групи. Ініціатива дітей у грі та спілкуванні зросла, а інтерес до спільної діяльності збільшився, що є важливим аспектом для подальшої інклюзії зазначеної категорії школярів. Деякі діти почали використовувати мовленнєві засоби для комунікації.

Однак варто відзначити, що частина дітей рухалася на різних етапах роботи значно повільніше, що може вказувати на поєднання РАС із затримкою психічного розвитку. Низька динаміка також спостерігалася у дітей, чиї батьки не були достатньо залучені в процес і не мали можливості закріпити навички, набуті на заняттях, в домашніх умовах.

Ці факти додатково підтвердили висунуту гіпотезу.

1. Робота по формуванню комунікативних навичок у дітей з РАС сприяла оволодінню ними експресивного мовлення.

2. Дотримання умов, що враховують сенсорні, когнітивні і комунікативні особливості дітей з РАС, а також напрями корекційно-

педагогічного впливу дозволили організувати ефективну роботу по формуванню комунікативної взаємодії.

Аналіз динаміки розвитку комунікативних навичок і мовлення дітей експериментальної групи дозволив зробити висновок про значний вплив вибору напрямів і організації умов на розвиток цих навичок у дітей з РАС.

Слід зазначити, що специфіка роботи з дітьми, що мають поєднані порушення, включаючи РАС, полягає в зміщенні акценту логопедичної діяльності з механічного освоєння мовленнєвих навичок на розвиток їх використання у взаємодії і спілкуванні. Рівень успішності такої роботи залежить від залученості педагогів і батьків в процес, а також від злагодженості і структурованості роботи і адекватної оцінки можливостей дитини.

Результати дослідження підтвердили припущення про те, що дотримання наступних принципів ефективно впливає на формування комунікативних умінь і навичок у дітей молодшого шкільного віку з РАС:

- комплексність впливу;
- опора на вже сформовані навички та типи комунікації, онтогенетичний підхід;
- облік рівня базових потреб;
- партнерські відносини та позитивна взаємодія;
- забезпечення мовленнєвого середовища;
- максимальна «зрозумілість» того, що відбувається для дитини (візуальний розклад).

Робота фахівця в системі комплексної реабілітації полягає, перш за все, у встановленні контакту з дитиною, розвитку її інтересу до навколишнього світу і мотивації до спілкування з іншими людьми, а також у формуванні навичок адаптації, програмування, регулювання і контролю своєї діяльності і в більш широкому сенсі — в розвитку особистості в цілому.

Успіхи дітей багато в чому залежать від залучення та обізнаності батьків. Ключовим моментом є прийняття дитини такою, якою вона є. Розвиваючи комунікативну сферу, дитина легше і успішніше інтегрується в різні види діяльності. Також, отримуючи досвід в різних областях (освоюючи соціальні взаємини, розвиваючи моторику, сенсорику і когнітивні здібності, навчаючись контролю емоцій і дій, а також розвиваючи афективну сферу), вона швидше опановує навички комунікації.

2.3. Методичні рекомендації для педагогів і батьків з розвитку комунікації у старших дошкільнят з РАС

Для успішної взаємодії з дитиною необхідно створити цікаву спільну діяльність, яка стане мотивацією для подальшої роботи. Однією з ключових завдань є навчання застосуванню отриманих навичок в повсякденному житті в залежності від рівня її розвитку. Важливо заздалегідь визначити коло інтересів школяра і використовувати матеріали, які мають для нього значення.

На заняттях використовуються ігри та завдання, які послідовно розвивають різні форми спілкування. У кожній грі застосовується матеріал, відповідний етапу розвитку дитини. Збереження такої послідовності сприяє природному розвитку комунікативних навичок.

Програма і зміст занять розробляються з урахуванням потреб кожної дитини (в залежності від її рівня) і спираються на вже сформовані навички. Такий онтогенетичний підхід забезпечує максимальну успішність дитини в процесі заняття або гри, що сприяє підвищенню зацікавленості у взаємодії і спілкуванні. На заняттях розвиваються навички адаптації до нових умов і правил.

На перших етапах роботи велика увага приділяється нівелюванню негативних реакцій дитини і формуванню соціально адекватних стереотипів поведінки. Тому важливо враховувати навіть дрібниці взаємодії: вітання і

прощання, послідовність дій з партнером, простий діалог, ігри на наслідування та ін.

У більшості випадків на заняттях використовується чітка послідовність виконання завдань, яка представляється на початку уроку. Ця послідовність може включати:

1. предмети, з якими будуть проводитися маніпуляції,
2. зображення предметів і дій,
3. список завдань (для читаючих дітей).

Після виконання завдання воно поміщається в певне місце, де зберігаються завершені роботи (наприклад, на столі або в кошику). Така чітка структура необхідна для поступового зменшення ролі педагога як ведучого в ситуації спілкування. Дитина привчається діяти самостійно, не чекаючи підтримки і покрокових інструкцій від дорослого, а вчиться передбачати наступні дії і орієнтуватися в ситуації.

Одним з основних принципів успішної роботи є встановлення позитивного контакту, спочатку з людиною (через зоровий, тактильний, слуховий і емоційний канали), а потім з предметами. Це досягається взаємною повагою і довірою, а також формуванням партнерських відносин.

На заняттях ми прагнемо створити ситуацію, в якій дитина є активним учасником процесу. Це можливо тільки при наявності партнерських відносин, де враховується її думка. Це не означає, що з нею завжди потрібно погоджуватися, але важливо дати зрозуміти, що її голос почутий. Дитина може висловлювати свою думку наступними способами:

1. жестом (в тому числі вказівним) – вибираючи, що хоче робити зараз, а що пізніше;
2. словом (вимовляючи перший склад або повністю слово прохання «все», «ще», «так», «ні», «поки»);
3. фразою (наприклад, «дай пити», «кидай м'яч», «йди сюди»).

Часто спостерігається ситуація, коли дитина для батьків сприймається не як суб'єкт з власними бажаннями і думкою, а як об'єкт, що потребує підтримки життєвих функцій. Тому важливо створити мовленнєве середовище не тільки на занятті, але і вдома, формуючи проблемні ситуації для дитини і навчаючи її способам виходу з них за допомогою мовлення або альтернативних методів комунікації.

Ключовою умовою для успішного розвитку мовлення дитини є інтерес до спілкування і сформовані комунікативні навички. Основне завдання цього напрямку полягає в розвитку засобів спілкування і навичок взаємодії у дітей. Воно охоплює широкий віковий діапазон, починаючи від найменших (довербальне спілкування, початкові навички мовлення) і закінчуючи підлітками з проблемами у зв'язному мовленні, специфічними помилками, фразовими стереотипіями, дислексією і дисграфією, а також вузьким кругозором і недостатньо сформованими навичками комунікації.

Етапи:

1. Предмовленнєвий етап – контакт і спілкування.
2. Розгальмовування мовлення – індивідуальна робота.
3. Формування діалогу в міні – групі (2-3 людини).
4. Розвиток навчальних навичок – «нулівка».
5. Формування зв'язного мовлення – група «взаємодія».

На першому етапі формується первинний навик взаємодії і партнерські відносини з педагогом, в межах яких розвивається протодіалог. Часто на цьому етапі у дитини недостатньо навичок наслідування, і на їх розвиток потрібен час. Однак можливість спілкування необхідно надати негайно. Тому в процес включаються засоби альтернативної і підтримуючої комунікації.

На другому етапі розвиваються навички наслідування, розширюються можливості артикуляції, освоюються звуки мови. Кожен довільний звук і склад пов'язуються з певним змістом (предикатом). Дитина починає

використовувати експресивну мову (на рівні звуків і складів) для спілкування з оточуючими.

На третьому етапі відпрацьовуються навички володіння артикуляційним апаратом і формується складова структура слів. Індивідуальна робота тут поєднується з підгруповою (2-3 дитини), оскільки взаємодія з однолітками стимулює подальше оволодіння мовленням.

На четвертому етапі розвивається мовленнєва пам'ять на знайомих текстах (казках, життєвих сюжетах), віршах і піснях. Формуються навички використання фразового мовлення в спілкуванні з однолітками в грі і спільній діяльності. Групові заняття (3-4 дитини) проходять в форматі «нульовка», де діти не тільки відпрацьовують мовленнєві навички, а й вчаться соціальної взаємодії в межах правил групи (імітація шкільного класу).

На п'ятому етапі триває робота над розвитком навичок розуміння і побудови граматичних конструкцій, монологів і логічних міркувань. Ці навички відпрацьовуються на групових заняттях, оскільки використання зв'язного мовлення в спілкуванні з однолітками є важливим компонентом розвитку комунікації. Для дітей, які вже вміють користуватися мовленням, програма ускладнюється. Разом з класичними прийомами розвитку мовлення використовуються завдання, спрямовані на розвиток особистісних і вольових якостей, наслідувальних і творчих здібностей, а також мислення і уяви.

Через специфіку сприйняття багато дітей стикаються з труднощами в навчанні загальношкільним навичкам. Тому фахівці зосереджуються на читанні, письмі і рахунку, застосовуючи методи, які підвищують мотивацію дитини і прискорюють автоматизацію цих навичок. Найскладнішим і важливим є перший етап навчання, на якому необхідно зруйнувати старі патологічні стереотипи і сформувати нові, соціально адекватні механізми спілкування і взаємодії. З огляду на це, ми постаралися акцентувати увагу

на перших кроках роботи. Подальша планомірна робота поступово ускладнюється, розширюючи можливості комунікації. Дитина починає спілкуватися не тільки з фахівцем і батьками, а й з однолітками. Підтримка такої форми спілкування часто виявляється необхідною. Найбільш ефективні в таких випадках малі групи, що складаються з 2 до 6 чоловік. При адекватній підтримці і співвідношенні педагогів і дітей «один до одного» вдається змоделювати реальні відносини однолітків, допомагаючи їм знаходити адекватні форми контакту і взаємодії. Усі набуті навички діти зможуть застосовувати в реальних умовах спілкування з групою однолітків: на майданчику, в дитячому саду, в школі.

Для успішної корекційно-педагогічної роботи необхідно заздалегідь встановити контакт між фахівцем і дитиною. Щоб налагодити взаємодію з дитиною з РАС, не слід відразу нав'язувати свої правила або змушувати її робити те, що їй нецікаво. При встановленні контакту важливо залучитися в гру дитини, беручи участь в тому, що вона робить. Наприклад, якщо вона будує будиночок з кубиків, ви можете почати будувати такий же поруч. Якщо дитина не руйнує вашу споруду, це вже успіх. Поступово ви можете запропонувати їй додаткові кубики і почати будувати спільно.

Щоб підвищити мотивацію до навчання, дефектолог може на час помінятися з дитиною ролями, дозволяючи їй пояснювати дорослому, як виконувати завдання. Дотримання певних принципів під час занять і вдома значно прискорює процес освоєння мовлення і комунікативних навичок.

Під час занять важливо підтримувати певний темп, ритм, гучність і емоційну насиченість мовлення, уважно стежачи за реакцією дитини і при необхідності коригувати ці параметри. Забезпечення максимальної «зрозумілості» того, що відбувається для дитини дуже важливо, і візуальний розклад (предметний або піктографічний) тут може зіграти вирішальну роль.

Кожне успішно виконане завдання слід повторювати 2-4 рази, якщо це сприймається дитиною. Це допоможе закріпити успіх і розвинути впевненість у знайомих ситуаціях.

Відпрацювання побутових навичок під час занять так само важлива, як і розвиток мовлення. Якщо створити середовище, в якому дія відбувається і правильно підкріплюється, ймовірність успішного виконання цих навичок в домашніх умовах значно зростає. Таким чином, виконання простих обов'язків стає важливою частиною роботи з розвитку комунікації та соціалізації.

Батькам може бути важко об'єктивно оцінити рівень розвитку дитини через емоційну зацікавленість, тому домашнє завдання та інструкції щодо його виконання повинні бути викладені чітко. Важливі бесіди з батьками, в яких в делікатній формі обговорюються слабкі сторони розвитку дитини і даються конкретні рекомендації і прийоми для їх поліпшення. Необхідно наводити приклади використання мовлення за кожен правильно виконану дію (на початкових етапах) і за завершену діяльність (на більш високому рівні). Також важливо враховувати думку дитини, надавати їй право вибору і формувати відповідальність за виконання певних обов'язків.

Рекомендації для батьків дітей з РАС

Розлади аутистичного спектру часто проявляються в тому, що дитині складно зрозуміти, що відбувається навколо. Незвична поведінка може бути наслідком того, що вона не усвідомлює, як реагувати на конкретні ситуації або не знає, як висловити свої бажання. Наприклад, повторювані рухи руками можуть свідчити про те, що дитина не розуміє, як інакше контролювати своє тіло.

Важливо, щоб батьки і фахівці розуміли, що сприйняття дорослими дітьми з часом змінюється. Спочатку дорослий сприймається як джерело безпеки, потім – як джерело відчуттів, оскільки діти відображають емоції дорослих. Пізніше дитина починає сприймати дорослого як помічника у

виконанні складних дій. З віком дорослий стає партнером по грі, а потім і наставником.

З огляду на поточний рівень сприйняття дитини, можна будувати успішну взаємодію з нею. Основним двигуном розвитку є батьки і близькі. Фахівці направляють, а батьки допомагають дитині застосовувати отримані навички в повсякденному житті.

Батькам рекомендується супроводжувати своє мовлення та інструкції зоровими символами і невербальною комунікацією наскільки це можливо. У нових ситуаціях або коли дитина засмучена, слід уникати виключно вербальних інструкцій.

Навіть якщо дитина не може спілкуватися словами, вона все одно може підтримувати контакт з оточуючими за допомогою звуків, поглядів, жестів, картинок і предметів. Батькам варто знайти відповідний спосіб спілкування, спробувавши різні варіанти.

Символічні комунікаційні системи – це чудові інструменти навчання для батьків та педагогів. Важливо правильно вибрати систему, яка відповідає рівню розвитку та когнітивним здібностям дитини. Символи можуть включати реальні предмети, фотографії, малюнки або слова, а також абстрактні піктограми. Існують бази даних піктограм, які допомагають формулювати речення, що охоплюють усі мовленнєві поняття та широкий словник.

Батьки можуть використовувати візуальні символи у всіх аспектах життя дитини: для складання щоденних розкладів, навчання конкретним навичкам, призначення завдань і підказки правильних вербальних відповідей. Такі символи можуть застосовуватися в будь-яких ситуаціях, де потрібно усне мовлення.

Використання символів не є регресією для дитини. Вони підвищують ймовірність розуміння очікувань від нього і, відповідно, збільшують шанси на успіх в різних сферах життя. Системи символічної комунікації надають

дітям з РАС зорові підказки, так як вони часто відчують труднощі зі сприйняттям усного мовлення, формуванням концепцій, короткострокової слуховий пам'яттю і увагою. Багаторазове повторення однієї і тієї ж інструкції може викликати лише роздратування, опір і відмову слідувати вказівкам.

Якщо дитина не може повідомити про свою потребу в допомозі, батькам може бути спокусливо зробити щось за неї. Наприклад, мама може не чекати, поки дитина сама зав'яже шнурки, і зробить це за неї. Такий підхід небажаний, так як він заважає розвитку ініціативи і довільності. Краще спочатку запитати, чи потрібна допомога, і, при позитивній відповіді, запропонувати свою допомогу.

Дуже важливо залучати дитину до ігор з іншими дітьми. Діти з РАС часто віддають перевагу іграм на самоті, тому батьки повинні заохочувати їх спілкуватися з однолітками. Навіть якщо дитина проявляє злість до інших дітей, важливо продовжувати спроби залучити її в гру. Гнів і роздратування – це також способи спілкування та вираження емоцій. Поступово дитина зрозуміє, що спілкування з іншими дітьми може бути цікавим.

Не варто квапити дитину під час виконання повсякденних завдань; дітям з РАС необхідно трохи більше часу для усвідомлення своїх дій. В іграх з дитиною краще виступати в ролі партнера, а не лідера, щоб розвивати її ініціативу.

Похвала відіграє важливу роль, коли дитина починає спілкуватися самостійно. Незабаром вона усвідомлює зв'язок між похвалою та своїми діями.

Важливо створювати ситуації для спілкування. Якщо у дитини є все необхідне, вона не буде відчувати стимулу просити що-небудь у дорослих і, відповідно, взаємодіяти з ними. Дозвольте дитині самій вирішувати, коли пора завершити гру або заняття. Звертайте увагу на її міміку — вона може підказати вам, коли вона втомилася або втратила інтерес до гри. Якщо

дитина не може самостійно висловити словами, що вона втомилася, запропонуйте їй фрази, які допоможуть вам зрозуміти один одного, наприклад, «вистачить» або «все».

ВИСНОВКИ

Аналіз спеціальної літератури з досліджуваної теми показав, що сучасні наукові дослідження глибоко розглядають питання структури комунікативної взаємодії, етапів їх розвитку і змісту дитячого спілкування в межах норматипового онтогенезу. Однак практично відсутні дані про специфіку розвитку комунікативної сфери у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру (РАС), а також недостатньо висвітлені питання корекційних втручань, спрямованих на розвиток комунікативних навичок у цій категорії дітей.

Теоретичний аналіз показав, що РАС являє собою групу первазивних порушень розвитку, яка включає сукупність особистісних рис і поведінкових особливостей, що становлять ядро аутистичного розладу. Клінічні прояви цього розладу можуть варіюватися від важких до більш легких форм.

Дошкільнят з розладами аутистичного спектру (РАС) відрізняють труднощі в розумінні інших людей, що пов'язано з порушеннями гностичного компонента комунікативних здібностей. У них також спостерігаються складності в адекватному самовираженні та передачі інформації, що вказує на порушення експресивного компонента. Проблеми виникають і в процесі підтримки взаємодії та обміну інформацією, що пов'язано з порушеннями інтеракційного компонента. Крім того, у цих дітей відзначені порушення допоміжних компонентів комунікативних здібностей, таких як товариськість (недостатня потреба в спілкуванні), емпатія (труднощі в розумінні почуттів інших людей і прояві співчуття), соціально-психологічна адаптація (недостатнє розуміння взаємозв'язків в навколишньому світі і швидка стомлюваність призводять до порушень поведінки в різних соціальних ситуаціях) і розвиток мовлення (всі діти з РАС мають порушення граматичної будови мови).

У дослідженні розглядаються різні підходи до визначення понять і структури комунікативної взаємодії. Узагальнивши проаналізовані дані, ми розуміємо термін «комунікативна взаємодія» як здатність розвивати основні навички спілкування, вміння сприймати і адекватно реагувати на поведінку оточуючих в шкільному середовищі, встановлювати прості і продуктивні міжособистісні контакти, використовувати доступні вербальні і невербальні засоби для вираження своїх потреб і думок. Це також передбачає створення позитивного емоційного клімату в групі та розвиток навичок подолання можливих непорозумінь.

Структура комунікативних здібностей включає основні і додаткові компоненти. До основних компонентів відносяться гностичні, експресивні та інтеракційні здібності. Додатковими компонентами є товарицькість, емпатія, соціально-психологічна адаптація і розвиток мовлення.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної групи до і після завершення формуючого експерименту дозволяє спостерігати динаміку змін в освоєнні комунікативних дій. Більшість дітей перейшло до соціально обумовлених форм комунікації, а багато хто з них почали освоювати символічні засоби спілкування.

У ході формувального експерименту була відзначена значна динаміка в розвитку комунікативних навичок у дітей експериментальної групи. Збільшилася ініціатива дітей в іграх і спілкуванні, підвищився інтерес до спільної діяльності, що є важливим аспектом для подальшої інклюзії дошкільнят з РАС. Деякі діти почали використовувати мовленнєві засоби спілкування.

Результати дослідження підтвердили припущення про те, що дотримання наступних принципів ефективно впливає на формування комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з РАС:

- комплексність впливу.

- опора на вже сформовані навички та типи комунікації, онтогенетичний підхід.

- облік рівня базових потреб.

- партнерські відносини та позитивна взаємодія.

- забезпечення мовленнєвого середовища.

- максимальна «зрозумілість» того, що відбувається для дитини (візуальний розклад).

Успішність дітей багато в чому залежить від включеності й грамотності в поведінці батьків.

Подальшим напрямом нашого дослідження є аналіз методів, які найбільш успішно сприяють розвитку вербального і невербального спілкування, в тому числі використання візуальних і символічних систем.

СПИСОК ВИКОРАСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Н. С. Історія розвитку діагностики та психолого-педагогічної корекції розладів спектру аутизму / Аутизм в Україні. Сучасні реалії надання допомоги особам з розладами спектру аутизму: Матеріали науково-практичної конференції до Всесвітнього дня поширення інформації про аутизм. К., 2014. С. 4-17.
2. Аутизм Україна : [Електронний ресурс] // <https://autism.ua/>
3. Бабич Н. М. Пошук нових шляхів формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 9. С. 8-13.
4. Базима Н. Теоретичне вивчення проблематики аутизму. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. №1. С. 51–56.
5. Байкіна Н. Г., Крет Я. В. Засвоєння навчальної програми учнями з порушенням спектра аутизму; Держ. вищ. навч. закл. "Запорізь. нац. ун-т" М-ва освіти і науки України. Запоріжжя : ЗНУ, 2010. 339 с.
6. Бессонова Є. М., Юнусова А. А. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутичного спектра. *Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна робота*. 2016. № 1. С. 7-9.
7. Богуш А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. К.: Слово, 2008. 187 с.
8. Бочелюк В. Й., Ковтун Р. А. Психологія прояву комунікативних здібностей дітей з особливими потребами; Класич. приват. ун-т. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2012. 223 с.
9. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.

10. Вітюк В., Тарасюк Л. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. №1, С. 75–81.

11. Всі аутисти можуть жити самостійно, якщо зрозуміти стратегію їх виховання, — людина з аутизмом : [Електронний ресурс] // <https://hromadskeradio.org/programs/kyiv-donbas/vsi-autysty-mozhut-zhyty-samostiynoyakshcho-zrozumity-strategiyu-yih-vyhovannya-lyudyna-z-autyzmom>

12. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з Раннім Дитячим Аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.

13. Гладун Т. О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутистичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. №8. С. 294–302.

14. Гончарова Н. Г., Носальська Л. Є. Розвиток спілкування у дітей зі складними психофізичними вадами. *Таврійський вісник освіти*. 2015. №3. С. 247–255.

15. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутичного спектра : [Електронний ресурс] *Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка*. 2016. № 1 (13) Режим доступу: <http://journal.osnova.com.ua/download/63-13-54655.pdf>

16. Зайченко Г.Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. №4(2), С. 122–131.

17. Захист прав осіб з розладами спектру аутизму. *Громадська спілка*: [Електронний ресурс] // <http://аутизм.com.ua/>

18. Інтеграційний літній табір: простір розвитку дітей з аутизмом : навч.-метод. посіб. / Скрипник Т.В., Хворова Г.М., Смоляр Г.Г., Абрамченко

К.Ю.; [за наук. ред. Скрипник Т.В.] ; АПН України, Ін-т соц. педагогіки, Громад. асоц. підтримки осіб з аутизмом «Сонячне коло». К. : Задруга, 2007. 95 с.

19. Квітка Н. Музикотерапія : програм.-метод. комплекс. Київ: Ред. газет з дошк. та початк. освіти, 2013. 74 с.

20. Кліш П. А., Хом'як А. П. Комунікативні вміння й навички як важлива складова професіоналізму педагога. *Педагогічний пошук*. 2017. №3. С. 15–17.

21. Козлюк, О. А. (2005). Педагогічні умови формування гуманістичної спрямованості спілкування старших дошкільників. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Наукові записки РДГУ*. Випуск, 29, 130–133.

22. Коломоєць Т. Г., Савенко О. С., Осадча Д. В. Використання альтернативної комунікації у навчання дітей з розладами аутистичного спектру. In The 8th International scientific and practical conference “*Results of modern scientific research and development*”(October 17-19, 2021) Varca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2021. p. 254.

23. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. К.: 2013, 200 с.

24. Крет Я.В. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом. Держ. вищ. навч. закл. ”Запоріж. нац. ун-т” М-ва освіти і науки України. Запоріжжя : Запоріж. нац. ун-т, 2007. 606 с.

25. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К. : Іванюк В. П., 2013. 291 с.

26. Куценко Т. О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. К., 2012 р. 28 с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/7021/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4>.

_%

D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4
% D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf

27. Логвінова І. П. До проблеми формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з розладами спектру аутизму. *Логопедія*. 2012 №2. С. 40–44.

28. Логвінова І. П. Навички невербальної соціальної взаємодії у дошкільників з розладами спектра аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія №19. *Корекційна педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. №18. С. 137–141.

29. Мельник У. Р. Використання комунікативної системи PECS у роботі з дітьми з аутизмом *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. С. 175-183.

30. Моделювання шкільної ситуації як засіб підготовки до навчання дітей з аутизмом : наук.-метод. посіб. / Ін-т спец. педагогіки АПН України, Лаб. діагностики і псих. розв. ; [авт. Т. В. Скрипник]. К. : Пед. думка, 2008. 103 с.

31. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.

32. Островська К. О. Засади комплексної психологопедагогічної допомоги дітям з аутизмом : Монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.

33. Рибак Ю. В., Муращук О. М. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина

3. *Серія: соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. С. 241-248.

34. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія. К.: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.

35. . Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: наук.-метод. посіб.; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. К. : Пед. думка, 2013. 55 с.

36. Спільне викладання в інклюзивному класі: [метод. матеріали] / Всеукр. фонд "Крок за кроком", Проект "Інклюзивна освіта: крок за кроком" ; [уклад. Софій Н. З.]. Київ: Плянди, 2015. 69 с.

37. Ставицька О. На кінчиках пальців. Вплив розвитку дрібної моторики рук на мовлення дітей. *Дитячий садок*. 2015. квіт. (№ 7). С. 29-33.

38. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / Всеукр. фонд "Крок за кроком", Проект "Інклюзивна освіта: крок за кроком" ; [уклад.: Луценко І. В., Заєркова Н. В. ; заг. ред.: Софій Н. З.]. Київ : Плянди, 2015. 65 с. (Серія "Інклюзивна освіта: крок за кроком").

39. Сухіна І. В. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник [Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. ; за ред. Сухіної І. В.] ; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ; Чернівці : Букрек, 2017. 191 с.

40. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навч.-наоч. посіб. Ін-т спец. педагогіки НАПН України, Всеукр. фонд "Крок за кроком", Проект "Інклюзивна освіта: крок за кроком" ; [уклад.: Скрипник Т.]. Київ : Плянди, 2015. 55 с.

41. Федорович Л. О. Дослідження мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням «Логопедичного альбому» : метод. рекомендації. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2014. 228 с.

42. Федорович Л. О. Логопедичний альбом : навч. наоч. посіб. 2-ге вид., перероб. та доповн. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2014. 144 с.

43. Хворова Г. Технологія комплексної психолого-педагогічної корекції та розвитку аутичної дитини. *Дефектологія*. 2008. № 3. С. 20-27.

44. Шеремет М. К., Шульженко Д. І. Логотерапевтична робота з аутичними дітьми. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19 : *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 275-281. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_59

45. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : *Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 15. С. 102-106. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2010_15_26

46. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. К. : ДІА. 2017. 192 с.

47. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

48. Яковлева Л. М. Психологічний супровід дітей-аутистів. К.: Ред. загальнопед. газ., 2013. 119 с.

