

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БРАНИЦЬКА МАРИНА МИХАЙЛІВНА

УДК 376.016:81-028.31-053.5:616.896(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
НАВЧАННЯ РОЗУМІННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З
АУТИЗМОМ

016 – Спеціальна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело  М.М. Браницька

Науковий керівник:

Миронова Світлана Петрівна

доктор педагогічних наук, професор;
завідувач, професор кафедри корекційної
педагогіки та інклюзивної освіти.

АНОТАЦІЯ

Браницька М.М. Навчання розуміння усного мовлення дітей з аутизмом.
– Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, МОН України, Кам'янець-Подільський, 2020.

Дисертаційне дослідження присвячене проблемі навчання розумінню усного мовлення дітей з аутизмом. Проаналізовано стан розробленості проблеми у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі з метою узагальнення теоретичного матеріалу; визначено поняття імпресивного мовлення; проаналізовано процес його формування в онтогенезі та у дітей з аутизмом і супутніми порушеннями; досліджено стан сформованості імпресивного мовлення у молодших школярів з аутизмом; визначено критерії та показники рівнів розуміння усного мовлення; розроблено, апробовано та підтверджено ефективність програми, спрямованої на навчання розумінню усного мовлення учнів другого класу з аутизмом; розроблено комп'ютерні ігри для навчання за напрямками розробленої програми; проаналізовано результати співпраці батьків, дітей та учителів у навчальному процесі.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методики дослідження рівня розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку; визначенні критеріїв та показників сформованості рівнів імпресивного мовлення у молодших школярів; розробці та апробації програми для навчання учнів другого класу з аутизмом розумінню усного мовлення; розробці комп'ютерних ігор для навчання за описаною програмою; можливості використання матеріалів дисертаційного дослідження корекційними педагогами, учителями, батьками з метою навчання дітей з аутизмом розумінню усного мовлення та подальших досліджень.

У дисертації узагальнено теоретичну інформацію стосовно визначення поняття та структури імпресивного мовлення, його зв'язку та впливу на

розвиток експресивного. Описано рівні розвитку розуміння мовлення дітьми з аутизмом; стан фонематичних процесів; розуміння граматичних структур та зв'язків; взаємозв'язок з пам'яттю; досвід, потреби та інтереси дітей на різних вікових етапах; зацікавленість та мотиваційна сфера; сприймання невербальних засобів комунікації як факторів, що впливають на формування імпресивного мовлення.

Встановлено, що рівень розуміння мовлення впливає на подальше формування експресивного мовлення та навчальну діяльність. Потрібно навчитися розуміти зміст почутого за допомогою правильно проаналізованих слів та речень з метою подальшого синтезу. Це пов'язано з тим, що оволодіння мовленнєвою діяльністю не надає шаблонів, що допоможуть комунікувати повною мірою. Описано, що однією з умов якісного розуміння інформації є правильне сприймання невербальних засобів комунікації, у яких закодовано додаткову інформацію. Наголошено, що імпресивне мовлення дітей з аутизмом розвивається повільніше, ніж у дітей із типовим розвитком та має свої особливості. Водночас, розуміння усного мовлення залежить від супутніх порушень. Встановлено, що діти з аутизмом також мають труднощі розуміння невербальних засобів комунікації та прихованого змісту, що негативно впливає на соціалізацію та засвоєння власного життєвого досвіду.

Досліджено, що у дітей зі складними порушеннями розвитку у складі яких є аутизм, спостерігається значне сповільнення мовленнєвого розвитку або відсутність вербального спілкування. Визначено, що від структури порушення залежать особливості імпресивного мовлення, зокрема, на його якість істотно впливає рівень інтелекту та мовлення. З огляду на індивідуальні особливості дітей виникає потреба організації цілеспрямованого навчання розумінню усного мовлення. Теоретичний аналіз літературних джерел вказує на те, що в розроблених навчальних програмах для дітей з особливими освітніми потребами не надається достатньої уваги таким напрямкам, як: розуміння складних інструкцій; сприймання прихованого змісту; розуміння

невербальних засобів комунікації; зменшення впливу складних порушень на формування імпресивного мовлення.

З урахуванням наявних методик вивчення стану мовленнєвої діяльності дітей з аутизмом, розроблено завдання для експериментального дослідження рівня розуміння мовлення. Одержані результати молодших школярів з аутизмом та складними порушеннями співставляли із рівнем розуміння мовлення дітьми з нормотиповим розвитком. За результатами констатувального експерименту визначено критерії та показники рівнів розуміння мовлення дітьми молодшого шкільного віку. Розроблено анкети для батьків та вчителів, з метою комплексного вивчення особливостей імпресивного мовлення дітей з аутизмом молодшого шкільного віку. У процесі анкетування отримано інформацію про стан розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом, труднощі у процесі спілкування, форми, у яких діти краще сприймають інформацію.

За результатами констатувального експерименту, у дітей з аутизмом виявлено низку труднощів комунікативної діяльності загалом, сприймання і аналізу почутої інформації, зокрема. Встановлено, що найбільш складними для розуміння дітьми з РСА є прихований зміст та невербальні засоби комунікації. Водночас, виявлено недостатній рівень розуміння складних інструкцій та простих текстів, що є однією з причин виникнення проблем засвоєння нової інформації. Визначено, що від рівня інтелекту залежить розуміння мовлення. У зв'язку із цим, найгірші результати показали діти зі складними порушеннями (РСА та ІІ). Сприймання ними інформації є значно обмеженим та вибіркоким. З урахуванням одержаних результатів констатувального експерименту було виділено три рівні розуміння мовлення: високий, середній, низький. Якісний аналіз результатів дослідження дозволив визначити загальні особливості імпресивного мовлення, властиві усім учасникам експерименту із аутизмом: недостатнє розуміння та використання прийменників; труднощі сприймання груп слів за значенням; нерозуміння складних інструкцій; буквальне сприймання почутого; недостатнє розуміння

невербальних засобів комунікації, зокрема, емоцій та інтонацій. За допомогою анкет визначили, що батьки знають особливості своїх дітей, співпрацюють із спеціалістами та забезпечують комплексність навчання. Учителі використовують різні методи для полегшення сприймання навчального матеріалу, проте не завжди усвідомлюють особливості розуміння інформації дітьми з аутизмом та їх причини. Серед особливостей імпресивного мовлення молодших школярів дорослі виділяють: низьку зацікавленість дітей у процесі спілкування; неповноцінне виконання почутих інструкцій; обмежений обсяг словника ускладнює розуміння мовлення дорослих; труднощі формулювання власних висловлювань; відсутність у мовленні займенника «Я»; несприймання гумору, іронії; труднощі розуміння просторових відношень.

У процесі формувального експерименту розроблено навчальну програму з розвитку розуміння усного мовлення для учнів другого класу з аутизмом із реалізацією визначених умов впровадження. Програма базується на загальних дидактичних принципах з урахуванням психофізіологічних, психолінгвістичних та психологічних закономірностей розвитку. Обґрунтовано зміст та методи диференційованого навчання за окремими програмами для учнів з РСА і ТПМ; РСА та ІП, що допомогло прослідкувати залежність стану імпресивного мовлення від рівня інтелекту і мовлення. Узагальнено та описано завдання для роботи за програмою, визначено структуру заняття, спрямовану на оптимізацію та адаптацію освітнього процесу. Підібрані методи навчання враховували індивідуальні особливості дітей з аутизмом. Розроблено та впроваджено в навчальний процес комп'ютерні ігри, визначені правила роботи з ними. Доведено, що однією з умов реалізації навчальної програми є тісна співпраця дітей, батьків та вчителів.

Експериментальне впровадження навчальної програми допомогло покращити розуміння мовлення за визначеними напрямками: сприймання та виконання складних інструкцій; розуміння прийменників; розуміння присвійних займенників та груп слів за значенням; сприймання сленгових слів

та виразів; розуміння фразеологізмів; сприймання змісту почутого тексту; розуміння жестів; сприймання та розрізнення емоцій. Результатом цілеспрямованого навчання з дотриманням усіх умов є підвищення рівня розвитку імпресивного мовлення дітей із складними порушеннями, у структурі яких аутизм. Це демонструє її результативність та доцільність використання.

Якісний аналіз результатів допоміг узагальнити труднощі розуміння усного мовлення з урахуванням структури порушення. Доведено, що доцільно враховувати індивідуальні особливості у виборі методів навчання та у процесі роботи. Визначено, що для покращення розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом потрібно: використовувати різноманітне унаочнення; проводити словникову роботу; використовувати стимули з урахуванням інтересів та структури РСА; збільшити тривалість процесу закріплення; навчання проводити систематично та комплексно; стимулювати активність; коригувати довільну регуляцію поведінки.

За результатами експериментального дослідження отримано практичне підтвердження впливу рівня розвитку інтелекту на сприймання усного мовлення. Рівень розуміння мовлення дітьми експериментальної групи зріс у 1,5 – 2 рази, зменшилась кількість учнів із низьким рівнем, що підтверджує результативність розробленої програми. Водночас, у школярів контрольної групи спостерігалось лише незначне покращення.

Виділено низку проблем і труднощів співпраці учасників навчального процесу, зокрема: діти не працюють із батьками у повному обсязі та не сприймають їх, як учителя; неправильне дозування інформації батьками; зниження активності у співпраці протягом усього навчання; недотримання порад та інструкцій; нерегулярне відвідування занять; незацікавленість учителів у нових знаннях; учні в класі демонструють нижчий рівень знань, ніж індивідуально.

Ключові слова: імпресивне мовлення, складні порушення, діти з аутизмом, інтелектуальні порушення, тяжкі порушення мовлення, затримка психічного розвитку, навчальна програма, рівні розуміння усного мовлення.

ABSTRACT

Branyska M.M. Teaching children with autism oral speech comprehension. – Qualification scientific paper in the form of a manuscript.

Thesis for a Doctor of Philosophy Degree in the field of 01 Education/Pedagogy in speciality 016 Special education – Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kamianets-Podilskyi, 2020.

The thesis is devoted to the problem of teaching children with autism oral speech comprehension. In general and special psychological and pedagogical literature the elaboration of the problem has been analyzed to summarize theoretical material; the concept of impressive speech has been defined; the process of its formation in the ontogeny and in children both with autism and the accompanying disorders has been analyzed; the state of formation of the impressive speech in primary schoolchildren with autism has been investigated; the criteria and indices of levels of oral speech comprehension have been determined; the program aimed at teaching the second form pupils with autism oral speech comprehension has been developed and tested and its efficiency has been proved; computer games for teaching according to the program areas have been developed; the results of parent, pupil and teacher cooperation in the teaching-learning process have been analyzed.

The practical value of the obtained results lies in developing the research methodology for determining the level of oral speech comprehension by children of the primary school age; singling out the criteria and indices of the levels of impressive speech formation in the primary pupils; developing and testing the program for teaching second form pupils with autism oral speech comprehension; introducing computer games for teaching according to the described program; applying the results of the dissertation by correctional teachers, school teachers,

parents to teaching children with autism oral speech comprehension and to further research.

The thesis summarizes the theoretical information dealing with the definition and structure of the impressive speech, its connection to and influence on the development of the expressive speech. The levels of development of speech comprehension by children with autism, the phonematic processes; grammar structures and links comprehension; interconnection with memory; experience, needs and interests at different age stages; involvement and motivational sphere; taking the nonverbal means of communication as factors influencing the formation of impressive speech have been described.

It has been found out that the level of speech comprehension influences the further formation of the expressive speech and learning activity. It is necessary to learn how to comprehend the content of what has been heard with the help of the correctly analyzed words and sentences for further synthesis. It relates to the fact that speech activity acquisition does not provide patterns helping to communicate fully. It has been indicated that one of the conditions of effective information comprehension is the correct perception of nonverbal means of communication in which additional information is coded. It has been emphasized that the impressive speech of children with autism develops slower than it happens with normally developing children and has its own peculiarities. At the same time, oral speech comprehension depends on accompanying disorders. It has been determined that children with autism also have difficulties with understanding nonverbal means of communication and implicit content that influences negatively their socialization and acquisition of life experience.

It has been investigated that children with complex developmental disorders involving autism demonstrate considerable slowing down of speech activity or absence of verbal communication. It has been found out that peculiarities of impressive speech depend on the structure of a disorder. In particular, the quality of the impressive speech is strongly influenced by the level of intellect and speech.

Taking into consideration the individual nature of children there comes the need to organize a purposeful teaching oral speech comprehension. Theoretical analysis of literature demonstrates that the introduced educational programs for children with special educational needs do not include such points as understanding complex instructions; perception of the implicit content; understanding of the nonverbal means of communication; decreasing the influence of complex disorders on the formation of the impressive speech.

With the consideration of diagnostic methodologies for researching speech activity of children with autism tasks for experimental investigation of the level of speech comprehension have been developed. The received results of the primary pupils with autism and complex disorders were compared to the level of speech comprehension of children with normal and typical development. The results of the constative experiment allowed to specify the criteria and features of the levels of speech comprehension by the primary schoolchildren. Questionnaires for parents and teachers aimed at a complex characterization of impressive speech of primary schoolchildren with autism have been developed. Surveying provided information about comprehension of oral speech by children with autism, difficulties occurring in communication and forms of better comprehension of information.

The results of the constative experiment showed some difficulties of communication in general as well as perception and analysis of the received information in particular. It has been determined that hidden content and nonverbal means of communication are the most complicated for comprehension by children with autism spectrum disorder (ASD). At the same time insufficient level of understanding complex instructions and simple texts as one of the reasons for arising problems dealing with new information perception has been found out. It has been specified that the level of intellect predetermines speech comprehension. In this respect the worst results were shown by children with ASD and intellectual disorders (ID). These children comprehend information in a restricted and selective way. Taking into consideration the results of the constative experiment three levels of speech comprehension have been singled out: high, medium and low. The qualitative

analysis of the research results specified general features of the impressive speech, characteristic of all autistic participants of the experiment: insufficient comprehension and use of prepositions; difficulties in comprehending groups of words according to the meaning; inability to understand easy instructions; direct comprehension of the information received by ear; partial understanding of the non-verbal means of communication, emotions and intonation in particular.

Questionnaires determined that parents knew the characteristic features of their children, cooperated with specialists and provided the complexity of teaching. Teachers use different methods to make comprehension of the learning material easier, but they do not always realize how children with autism understand information and what are the reasons of such understanding. Among the characteristic features of the primary school children impressive speech the adults single out the following: low interest of children in the process of communication; incomplete performance of instructions they were given orally; the limited vocabulary complicates understanding of the adults' speech; difficulties in formulating their utterances; absence of the pronoun "I" in speech; inability to comprehend humor and irony; difficulties in understanding space relations.

In the process of the molding experiment, a new syllabus dealing with oral speech comprehension development for the second form pupils with autism has been introduced. The syllabus presupposed realization of the determined conditions of implementation. The program is based on the general principles of didactics with consideration of psychophysiological, psycholinguistic and psychological patterns. The content and methods of differentiated teaching based on certain programs for children with ASD and severe speech disorders (SSD), ASD and ID have been explained. It helped to trace how the state of the impressive speech depends on the level of intellect and speech. Tasks based on the program have been generalized and described; the structure of a lesson aimed at optimization and adaptation of the educational process has been specified. The chosen methods of teaching have taken into account individual characteristics of children with autism. Computer games have been developed and introduced into the teaching process, the rules of working

with them have been determined. It has been proved that close cooperation of children, parents and teachers is one of the conditions for the syllabus realization.

The experimental introduction of the syllabus helped to improve speech comprehension according to certain directions: perception and following complex instructions; comprehension of prepositions; comprehension of possessive pronouns and groups of words in relation to their meaning; slang words and phrases comprehension; phraseologism comprehension; content comprehension of the received text; gesture comprehension; perception and differentiation of emotions. The result of the aimed teaching with the account of all conditions is increasing the level of development of impressive children with complex disorders with autism in their structure. It demonstrates its performance and appropriateness of use.

The qualitative analysis of the results helped to generalize the difficulties in oral speech comprehension with the account of the disorder structure. It has been proved that individual features have to be taken into account while choosing methods of teaching and working. It has been determined that to improve oral speech comprehension by children with autism one has to use illustrations, do vocabulary work, use stimuli with the account of interests and structure of ASD, prolong the duration of the consolidation process; conduct teaching systematically and comprehensively; stimulate the activity, correct the arbitrary regulation of behavior.

Being based on the results of the experimental research, it has been proved in practice that the level of intellect development influences oral speech comprehension. The level of speech comprehension by children in the experimental group has increased in 1,5 – 2 times, the number of pupils with the low level has decreased, proving the effectiveness of the introduced program. At the same time pupils of the control group have showed only minor improvement.

In a teaching-learning process, some problems and difficulties of cooperation between participants have been singled out. They are as follows: children do not work with parents to the full extent and do not respond to them as to a teacher; parents do not provide appropriate portions of information; cooperation activity decreases during the whole learning process; advice and instructions are not

followed; classes are attended irregularly; teachers are not interested in the new knowledge; pupils demonstrate a lower level of knowledge in class than individually.

Key words: impressive speech, complex disorders, children with autism, intellectual disorders, severe speech disorders, mental developmental delay, syllabus, levels of oral speech comprehension.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті в періодичних наукових виданнях інших держав

1. Branytska M. Ways of Acquisition and Comprehension of Implicit Meaning by Primary Schoolchildren with Autism. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. RS Global Sp. z O.O. Poland 2020. 7(28). doi:10.31435/rsglobal_ijitss/30122020/7288 P. 62–66.

Статті у наукових виданнях,

включених до переліку наукових фахових видань України

2. Свідерська М.М. Розвиток імпресивного мовлення при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 120–125.

3. Свідерська М.М. Характеристика процесу розуміння усного мовлення як структурного елементу імпресивного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. – Вип. 9. В 2-х т., том 1. С. 222–232.

4. Свідерська М.М. Розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанової*. Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2017.– №3 (58). С. 331–335.

5. Свідерська М.М. Погляди батьків та вчителів на розуміння мовлення молодшими школярами з аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 273–282.*

6. Свідерська М.М. Стан сформованості рецептивного мовлення в молодших школярів із комплексними порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 8 (82). С. 246–256.*

7. Свідерська М.М. Методика дослідження сприймання зверненого мовлення молодшими школярами з аутизмом. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. Вип. 35. С. 71–75.*

8. Свідерська М.М. Програма розвитку розуміння мовлення учнями другого класу з комплексними порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. Вип. 14. С. 270–279.*

Публікації, що додатково відображають наукові результати

9. Браницька М.М. Розуміння невербальних засобів комунікації дітьми з аутизмом. *Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba №34, 2019. P. 64.*

10. Свідерська М.М. Використання засобів альтернативної комунікації у процесі навчання дітей з аутизмом. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти (до 25-річчя Наукової школи педагогіки та психології життєтворчості) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2018 року, м.Запоріжжя) / За наук. ред. А.Г.*

Шевцова. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 203–204.

11. Свідерська М.М. Аналіз особливостей внутрішнього мовлення як спільного елемента експресивного та імпресивного мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів.* – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16. Т. 1. С. 130–131.

12. Свідерська М.М. Сприймання прихованого змісту учнями молодших класів. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / Збірник наукових праць.* Херсон: Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2018. С. 139–143.

13. Свідерська М.М. Пасивний словник як умова розвитку особистості дитини. *Актуальні питання наступності дошкільної і початкової освіти: збірник матеріалів IV Міжнародної науково – практичної конференції / Кам'янець – Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та методик дошкільної освіти.* Київ: Міленіум, 2018. С. 242–244.

14. Свідерська М.М. Роль емоційної складової у процесі сприймання мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів.* Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 17. Т. 1. С. 224 с.

15. Браницька М.М. Залучення батьків до процесу навчання молодших школярів з аутизмом розумінню усного мовлення. *Proceedings of the 1st International Symposium on Intellectual Economics, Management and Education, (September 20, 2019).* Vilnius Gediminas Technical University. Vilnius: Vilnius Gediminas Technical University, 2019. P. 396.

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	17
ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ.....	25
1.1. Розуміння усного мовлення як складова імпресивного мовлення.....	25
1.2. Особливості формування процесу розуміння усного мовлення в онтогенезі.....	36
1.3. Розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку.....	43
1.4. Оволодіння здатністю розуміти усне мовлення дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.....	48
Висновки до першого розділу.....	73
РОЗДІЛ II ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ З АУТИЗМОМ	75
2.1. Методика дослідження розуміння усного мовлення молодшими школярами.....	75
2.2. Результати дослідження розуміння усного мовлення молодшими школярами з типовим розвитком та РСА.....	85
Висновки до другого розділу.....	143
РОЗДІЛ III ФОРМУВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ ЗВЕРНЕНОГО МОВЛЕННЯ.....	145
3.1. Обґрунтування програми формувального експерименту.....	145
3.2. Диференційований підхід до навчання молодших школярів з аутизмом розумінню усного мовлення.....	150
3.2.1. Якісний аналіз реалізації навчальної програми.....	174
3.3. Експериментальна перевірка результатів формувального експерименту.....	194
3.3.1 Результати експериментальної групи.....	194
3.3.2 Результати контрольної групи.....	202
3.3.3 Результати співпраці з батьками та учителями.....	211

Висновки до третього розділу.....	214
ВИСНОВКИ.....	217
Список використаних джерел	221
Додатки	237

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

РСА – розлади спектру аутизму

ТПМ – тяжкі порушення мовлення

ЗПР – затримка психічного розвитку

ІП – інтелектуальні порушення

ЗНМ – загальне недорозвинення мовлення

ППЗ – педагогічний програмний засіб

ВСТУП

Актуальність теми. Спілкування має безпосередній вплив на розвиток особистості та є невід'ємною частиною життя людини. Від народження діти навчаються розуміти почуті слова, побачені емоції та жести, розшифровують зміст сприйнятої інформації. Імпресивне мовлення стає своєрідним провідником у становленні особистості. За допомогою сприймання та правильного розуміння інформації, що надходить у доступній дитині формі, вона знайомиться із навколишнім світом та набуває потрібних навичок. У дітей із аутизмом від народження виникають труднощі комунікації, що надалі впливає на їхній розвиток і соціалізацію. Знижений інтерес до навколишнього середовища не стимулює розвиток імпресивного мовлення. Діти не потребують зв'язку з дорослими та не залежать від них в емоційному плані. Результатом є нечутливість до емоцій інших людей, своєрідне сприймання інформації в усній формі, труднощі розуміння невербальних засобів комунікації. Водночас, на сприймання та розуміння мовлення впливають не лише розлади спектру аутизму, а й рівень інтелектуального розвитку учнів, тяжкі порушення мовлення та індивідуальні особливості. Розуміння усного мовлення є фактором, від якого залежить і навчання, і спілкування, і соціалізація, тобто якість життя дитини з РСА.

Науковці (К. Лебединська, І. Марценківський, О. Нікольська, К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.) дослідили особливості мовленнєвої діяльності дітей із РСА. Зокрема, було визначено, що діти з аутизмом розуміють лише пряме значення почутого, не сприймають складну інструкцію, спостерігаються труднощі розуміння невербальних засобів комунікації. Проте, аналіз літературних джерел вказує на те, що проблема навчання розумінню усного мовлення дітьми із складними порушеннями, в структурі яких є аутизм, у вітчизняній корекційній педагогіці системно не вивчалась. З огляду на це, було обрано тему дисертаційної роботи: «Навчання розуміння усного мовлення дітей з аутизмом».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 15, від 01.12.2016 р.). Затверджено Науковою Радою з координації (протокол № 1, від 31.01.2017 р.)

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація програми з розвитку розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз літератури з проблеми становлення та розвитку імпресивного мовлення.

2. Розробити критерії та показники рівнів розуміння мовлення.

3. Експериментально дослідити рівні розуміння мовлення дітьми із складними порушеннями у структурі яких є аутизм.

4. Розробити та експериментально апробувати навчальну програму і комп'ютерні ігри з метою розвитку розуміння усного мовлення для учнів другого класу з аутизмом.

Об'єкт дослідження – сприймання, розуміння усного мовлення та невербальних засобів комунікації дітьми із складними порушеннями у структурі яких аутизм.

Предмет дослідження – програма навчання розумінню усного мовлення дітьми з аутизмом молодшого шкільного віку.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали: теоретичні положення про формування мовленнєвої діяльності та розвиток імпресивного мовлення (Б. Ананьев, Б. Баєв, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, І. Зімня, М. Кольцова, Т. Ладиженська, О. Лурія, Т. Ушакова, Л. Цветкова та ін.); теоретичні основи про розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом (К. Лебединська, І. Марценківський, О. Нікольська К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.), тяжкими порушеннями мовлення (Т. Власова, Г. Волкова, Н. Жукова, С. Конопляста, Р. Левіна, О. Лурія, О. Мастюкова,

Т. Мозгова, В. Орфінська, Н. Пахомова, Т. Сак, В. Селіверстов, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Туманова, Т. Філічова, М. Хватцев, Л. Цветкова, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.), затримкою психічного розвитку (Н. Бастун, Ю. Блінков, О. Іванова, С. Ігнат'єва, Т. Ілляшенко, Р. Лалаєва, Л. Лопатина, М. Рождественська, Т. Сак, О. Слепович Л. Яссман та ін.), інтелектуальними порушеннями (Л. Вавіна, М. Гнезділов, А. Грибоєдов, Т. Дульнєв, Л. Занков, В. Ковальчук, Н. Кравець, Р. Лалаєва, Л. Логвінова, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Петрова, Є. Правдіна-Вінарська, М. Савченко, Є. Соботович, Т. Ульянова, М. Феофанов та ін.). Для проведення комплексної діагностики рівнів розуміння дітьми молодшого шкільного віку проаналізували методики обстеження мовлення (Г. Барищук, Г. Блінової, А. Малярчук, Н. Пахомова, І. Смірнова, Є. Соботович, Л. Федорович та ін.); використали навчальні програми для закладів загальної середньої освіти. У процесі розробки навчальної програми з розвитку розуміння усного мовлення використовували теоретичний аналіз методичних напрацювань, зокрема: Н. Базими, К. Островської, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворової, М. Шевченко, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.; дидактичний матеріал для розробки практичних завдань узагальнений та систематизований: Л. Бернадською, Г. Бліновою, А. Малярчук та ін.; навчальні програми для дітей з ІІ, ТПМ, а також навчальні та корекційно-розвиткові програми, зокрема: Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи; Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи; Комплексна програма розвитку «Розквіт»; Програма корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з РСА; Програма «Корекція мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення; Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти дітей з інтелектуальними порушеннями; Програма з розвитку зв'язного мовлення для дітей із ЗНМ (6–8 років); Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом;

Програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення».

Методи дослідження:

теоретичні: аналіз, порівняння, узагальнення та синтез загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою дослідження стану імпресивного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, порівняння та співставлення одержаних результатів;

емпіричні: спостереження, бесіди, анкетування батьків та учителів з метою оцінки їхнього розуміння особливостей імпресивного мовлення, експерименти констатувального та формувального характеру для виділення рівнів розуміння мовлення та перевірки результативності розробленої програми.

статистичні: кількісний і якісний аналіз емпіричних даних та їх узагальнення; методи математичної статистики (t-критерій Стьюдента).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

вперше встановлено вплив інтелектуальних та інших порушень на розуміння мовлення дітьми з аутизмом; розроблено критерії та показники рівнів імпресивного мовлення дітей із складними порушеннями, у структурі яких є аутизм; розроблено, обґрунтовано та впроваджено навчальну програму з розвитку розуміння усного мовлення для учнів другого класу із складними порушеннями; розроблено та експериментально апробовано комп'ютерні ігри у процесі навчання розумінню усного мовлення;

уточнено роль взаємозв'язку вчителів, дітей та батьків у процесі навчання; особливості сприймання невербальних засобів комунікації та прихованого змісту фраз; значення візуалізованого розкладу заняття;

подальшого розвитку набуло впровадження Програм з розвитку розуміння усного мовлення для дітей із складними порушеннями, у складі яких є аутизм.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці: методики діагностики рівня розуміння усного мовлення молодшими школярами; Програм з розвитку розуміння усного мовлення для дітей із складними порушеннями у складі яких є аутизм. Результати наукового дослідження можуть бути використані корекційними педагогами, учителями, батьками, які навчають, виховують дітей з аутизмом та складними порушеннями, а також у процесі підготовки студентів вищих закладів освіти, під час підвищення кваліфікації педагогічних працівників та з метою подальших наукових досліджень.

Результати дисертаційної роботи впроваджено у навчальний процес таких закладів: Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №10 Вінницької міської ради (довідка № 199 від 23.04.2018 р.); Кам'янець-Подільський навчально-виховний комплекс №3 у складі загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів та ліцею Хмельницької області (довідка № 101 від 16.04.2018 р.); Кам'янець-Подільська спеціалізована загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №5 з поглибленим вивченням інформатики Хмельницької області (довідка № 100 від 16.05.2018 р.); Кам'янець-Подільська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №7 Хмельницької області (довідка № 38 від 17.04.2018 р.); Кам'янець-Подільський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр (довідка № 01-11/164 від 23.05.2018 р.; № 01-11/205 від 03.06.2019 р.); Кам'янець-Подільська спеціалізована школа-інтернат І-ІІІ ступенів «Славутинка» Хмельницької обласної ради (довідка № 129 від 14.05.2018 р.); Кам'янець-Подільська спеціалізована школа-інтернат І-ІІІ ступенів Хмельницької обласної ради (довідка № 02-08 від 10.05.2018 р.); Клеванська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І-ІІ ступенів Рівненської обласної ради (довідка № 133 від 02.05.2018 р.; 01-25/31 від 27.01.2020 р.); навчально-реабілітаційний центр І-ІІ ступенів «Довіра» Львівської обласної ради (довідка № 50 від 01.03.2018 р.; № 62 від 13.05.2019 р.); Солобковецький навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради (довідка № 01-10/40 від

17.10.2019 р.); комунальний заклад Київської обласної ради «Таращанський навчально-реабілітаційний Центр» (довідка № 196 від 12.11.2019 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на Міжнародних науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми комплексної корекції аутистичних порушень» (Київ, 2016); «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2017); «Проблеми навчання, виховання та корекції розвитку дітей з аутистичними та інтелектуальними порушеннями в інклюзивних закладах освіти» (Київ, 2018); «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (Кам'янець-Подільський, 2018); «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2018); «Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти» (Запоріжжя, 2018); «Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень» (Київ, 2019); «Спеціальна освіта: супровід без обмежень» (Кам'янець-Подільський, 2019); на Міжнародному симпозіумі: «Intellectual economics, management and education» (Вільнюс-Любляна, Литва, 2019); на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України» (Херсон, 2018); «Інноваційні технології запуску та розвитку мовлення у невербальних дітей» (Київ, 2019); в он-лайн конференціях «Сучасна освіта: Складаємо пазли»; «Логопедична допомога дітям з РСА»; звітних наукових конференціях викладачів, докторантів і аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка за підсумками науково-дослідної роботи у 2017-2020 рр.; наукових конференціях молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у 2017-2020 рр.; засіданнях кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Публікації. Основні положення й висновки дисертаційного дослідження представлені у 15 наукових працях, із них: 7 статей опубліковано у наукових фахових виданнях України; 2 статті – у міжнародних збірниках; 6 статей апробаційного характеру.

Структура дисертації: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (166 найменувань, із них 2 іноземною мовою), додатків. Робота містить 21 таблицю, 38 рисунків. Основний зміст дисертації викладено на 201 сторінці, повний обсяг – 289 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

1.1. Розуміння усного мовлення як складова імпресивного мовлення

Науковці різних галузей (психологія, психолінгвістика, лінгвістика, логопедія та ін.) досліджували проблему імпресивного мовлення. Серед них: Б. Ананьєв, Б. Баєв, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, І. Зімяя, М. Кольцова, Т. Ладиженська, О. Лурія, Т. Ушакова, Л. Цветкова та ін.

Л. Цветкова надає великого значення мовленню, як засобу спілкування та мислення. Вона зазначає, що мовлення безпосередньо пов'язане з усіма психічними процесами та бере участь в їх розвитку та функціонуванні [154].

Виникає потреба ґрунтовного вивчення проблеми імпресивного мовлення та його складових. О. Лурія, М. Хватцев, Л. Цветкова та ін. виділяють різні форми мовлення. Проаналізуємо відповідні наукові теорії [32; 123, с. 225].

За класифікацією М. Хватцева є дві форми мовлення: зовнішнє або експресивне та внутрішнє або імпресивне [48; 72; 123, с. 225]. Таку ж класифікацію наводить і О. Лурія. За класифікацією Л. Цветкової, виділено 3 види, а саме: зовнішнє або усне мовлення, яке об'єднує імпресивне та експресивне; письмове мовлення; внутрішнє мовлення [66; 123, с. 225; 154, с. 38].

У структурі експресивного мовлення О. Лурія виділяє мотив; загальну думку (зберігається у внутрішньому мовленні у вигляді схеми). Науковець пише про те, що усне та писемне мовлення, яке має на меті передачу інформації, називається експресивним мовленням. Водночас, імпресивне мовлення допомагає сприйняти та зрозуміти інформацію експресивного мовлення, також називає його внутрішнім мовленням [123, с. 225; 152, с. 226]. О. Лурія описує процес розуміння у такій послідовності: сприймання

експресивного мовлення шляхом розкодування фонем, слів, фраз, речень та текстів; опрацювання одержаної інформації; порівняння опрацьованої інформації із наявними знаннями [123, с. 225-226; 152]. Для повного розуміння усієї інформації відбувається опрацювання почутого; виділення основної думки; формулювання виділеного у скорочену схему на рівні внутрішнього мовлення. Саме внутрішнє мовлення О. Лурія називає спільною ланкою експресивного та імпресивного мовлення [64; 123, с. 225-226].

На думку В. Гумбольдта, внутрішнє мовлення пов'язує зовнішнє мовлення із мисленням [28; 123, с. 226]. Водночас, він зазначає, що на внутрішнє мовлення та думку слухача можна вплинути у процесі мовленнєвої діяльності.

Л. Виготський пише про те, що егоцентричне мовлення (не орієнтовано на слухача) є основою для розвитку внутрішнього мовлення. А. Богуш, В. Глухов, В. Мухіна та ін. дослідили, що діти використовують егоцентричне мовлення під час ігор, навчальної діяльності, виконуючи складні дії. Також, цей вид мовлення допомагає дітям контролювати власні дії, коментуючи їх. [25; 35; 112, с. 130; 123, с. 226]. На етапі переходу егоцентричного мовлення у внутрішнє, воно починає зменшувати свої обсяги, набуває схематичного вигляду, перебудовується у шепіт, а потім і зовсім стає мовчазним проговорюванням. Внутрішнє мовлення має на меті опрацювати одержану інформацію, згрупувати її та підготувати думки мовця до переносу їх у зовнішнє мовлення. Водночас, його не можна назвати засобом спілкування [123, с. 226].

Л. Виготський зазначає, що внутрішнє мовлення має більш скорочений вигляд у порівнянні із зовнішнім. Водночас, є базовою основою для подальшого висловлювання людських думок. Згорнута форма пояснюється тим, що проговорюючи для себе інформацію людина не потребує уточнень, адже знає, що вона має на увазі. Тобто, імпресивне мовлення має більш стислий вигляд, не втрачаючи при цьому змістовного компонента [25; 123, с. 226]. На думку Л. Виготського, внутрішнє мовлення має ряд особливостей,

опишемо їх. Переважання присудків у структурі речення, при цьому підмети практично відсутні. Саме ця особливість пояснює скорочену форму, яка не потребує деталізацій [20; 71; 123, с. 226]. Також, спостерігається скорочена вимова звукокомплексів у словах [25; 123, с. 226]. Ця особливість проявляється в тому, що у процесі промовляння для себе людина спрощує слова за рахунок зменшення їхньої звуконаповнюваності, втраті закінчень, використання лише перших складів слова або ігнорування голосних звуків на користь приголосних. З урахуванням попередніх особливостей, Л. Виготський зазначав, що в експресивному мовленні значення є сталим не залежно від контексту, у той час, як зміст змінюється відповідно до будови речень. Водночас, внутрішнє мовлення концентрується на смислі слів, а не на їхньому зовнішньому оформленні. З огляду на це, він назвав таку особливість, як співвідношення змістовної сторони висловлювань з їх зовнішньою формою [20; 123, с. 226-227]. Внутрішнє мовлення характеризується злиттям слів, що також забезпечує йому стислу форму з максимальним смисловим наповненням [25]. У цьому випадку за допомогою поєднання кількох слів чи фраз з їх основ або частин утворюється іменник [25, 123, с. 226-227].

Вчені дають різне тлумачення визначення імпресивного мовлення. К. Гельдштейн писав, що воно включає мотив та думку, які закладені у слові [20]. Дж. Міллер характеризував його як «німе мовлення», яке не має звукового оформлення [20, с. 277; 123, с. 227]. В. Бехтерев вважав, що імпресивне мовлення – це мовленнєвий рефлекс, позбавлений рухової активності та ін. [20].

Л. Виготський, П. Гальперін та М. Мюллер описували таку особливість імпресивного мовлення, як відсутність звуку, беззвучне мовлення [25]. Саме відсутність звуку, на думку Л. Виготського, є основною відмінністю внутрішнього та зовнішнього мовлення. Мовлення про себе і для себе є нечутним іншим навіть за умови мінімальних скорочень м'язів органів артикуляційного апарату. В. Глухов також описав появу м'язевих скорочень органів артикуляційного апарату, що імітують вимову почутого у процесі

сприймання мовлення. Це має вигляд беззвучного повторення з використанням майже непомітних рухів, які насправді допомагають слухачеві краще зрозуміти отриману інформацію [25; 123, с. 227].

М. Хватцев також зазначав, що в процесі сприймання мовлення спостерігається беззвучне повторення сказаного [151, с. 18]. Він пояснює це тим, що таким чином людина краще засвоює та розуміє експресивне мовлення [151]. Також пише про мінімальні рухи м'язів органів артикуляції, які супроводжують внутрішнє мовлення, водночас, може спостерігатися тихе промовляння [112, с. 130].

О. Лурія дослідив та описав механізм імпресивного мовлення, в якому першою ланкою виділив сприймання та розрізнення фонем [25; 66; 123, с. 227]. Від стану розвитку фонематичних процесів залежить якість аналізу та синтезу сприйнятих звуків (О. Гвоздьов, Р. Левіна, М. Савченко Г. Чірка та ін.). За участі зазначених процесів відбувається не лише сприймання, але і подальше розрізнення та впізнавання фонем. Після чого встановлюють звукову структуру сприйнятих слів та відновлюють їхню цілісність. Збереження сенсу почутого залежить від правильного аналізу та синтезу фонем. Загалом, якість сприйнятої інформації відповідає рівню сформованості фонематичних процесів [25; 123, с. 227].

Наступною ланкою у механізмі імпресивного мовлення, на думку О. Лурія, є розуміння слів, яке безпосередньо залежить від правильного розрізнення фонем та порушується за умови їхнього неправильного співставлення. Залежно від місця розташування слова у реченні, воно змінює своє смислове навантаження і може бути як головним членом речення, так і другорядним. З огляду на це, виникає потреба пошуку слів, які мають у собі важливу та несуттєву інформацію [65; 99; 123, с. 227-228].

Завершальною ланкою є розуміння фраз та речень (О. Лурія). Щоб забезпечити її правильну роботу, потрібно враховувати співпрацю мовленнєвої пам'яті, симультанного синтезу та аналізу змісту. Мовленнєва пам'ять забезпечує утримання усього почутого з метою правильного

подальшого аналізу цілого висловлювання. Адже, фрагментарне сприймання приводить до часткового розуміння та втрати основного смислу [64; 65; 123, с. 228]. М. Жинкін визначає саме сенсорну інформацію, одержану та накопичену з раннього дитинства від зовнішніх подразників за участі сенсорних систем основою для подальшого формування комунікативних навичок [25; 123, с. 228].

Для розуміння речень і текстів, на думку Н. Пахомової, важлива участь мовленнєвої пам'яті. У процесі сприймання інформації, для кращого її розуміння, потрібно втримати усе почуте у пам'яті для подальшого аналізу та вичленування зайвого. Розуміння мовлення може бути обмеженим через малий обсяг мовленнєвої пам'яті [31; 97; 123, с. 228].

У процесі пошуку загального смислу сказаного, на основі усіх структурних елементів, бере участь симультанний синтез, який допомагає об'єднати усе сказане в єдину спільну думку. Є. Соботович вказувала на те, що саме за його участі відбувається одночасне та цілісне сприймання інформації, яке допомагає зберегти зміст сказаного [132].

Аналіз основної думки є завершальною ланкою складного механізму. Уся сприйнята інформація, що зберігається у пам'яті, аналізується для подальшого синтезу основної думки почутого. За допомогою цього процесу людина сприймає і прихований зміст [64].

Розуміння тексту, на думку Н. Пахомової, відбувається завдяки синтезу отриманої інформації у його скорочений вигляд, як у внутрішньому мовленні. Воно залежить від вміння втримувати інформацію в пам'яті та логічно її пов'язувати для зв'язного і цілісного сприймання. Коли розмова безпосередньо стосується ситуації, в якій перебувають співрозмовники, полегшується процес розуміння мовлення. Він вже не потребує детального опису, а може обмежитись простими реченнями [43; 82; 96; 97].

Імпресивне мовлення включає сприймання та розуміння мовлення, які є взаємопов'язаними. Розглянемо детальніше складові імпресивного мовлення за Є. Хомською [152]. Сприймання інформації про навколишні предмети, події

та явища, відтворення їх у людській свідомості є першою складовою. Розуміння безпосередньо залежить від якості сприймання інформації та впливає на подальшу комунікативну діяльність. Є. Хомська також визначила види сприймання мовлення за обсягом (повне і часткове), за якістю (глибоке і поверхнєве), за рівнем розуміння (об'єктивне або помилкове) за темпом (швидке і повільне) [152; 123, с. 228].

М. Хватцев описував, що у процесі формування імпресивного мовлення відбувається поєднання зорового та слухового образу слів. Тобто, при багаторазовому повторенні слова направлено на певний предмет, через деякий час це слово викликатиме в мозку людини свій образ без безпосереднього впливу на зоровий аналізатор [151, с. 27].

І. Богданова описала цілісність, осмисленість, предметність та константність як основні риси та властивості сприймання [9; 99; 123, с. 229]. На основі кількох ознак предмета, з урахуванням відсутніх несуттєвих характеристик, відбувається сприймання об'єкта вцілому, що і забезпечує цілісність. На осмислення впливають вік та досвід слухача, що визначають здатність співвіднести нову інформацію із набутою раніше на основі життєвого досвіду. Предметність, забезпечує цілісність сприймання предмета та порівняння одержаної інформації із уже збереженою раніше. Сприймання предмета, як такого, навіть за умови певних змін його характеристик забезпечує константність [123, с. 229].

Осмислення (переробка) одержаної інформації є наступним етапом сприймання мовлення за Є. Хомською. Для правильного співставлення слова із його образом необхідна взаємодія із розумовими операціями. З їхньою допомогою встановлюється сутність та функціональні ознаки сприйнятого предмета [152; 123, с. 229]. На думку І. Богданової, до процесу осмислення належать такі дії [9; 123, с. 229]:

- 1) на основі аналізаторних систем проводиться аналіз ознак та характеристик, сукупність яких надають цілісне уявлення про якості предмета;

2) узагальнення властивостей, з метою визначення суттєвих та несуттєвих ознак;

3) утворення понять та висновків у процесі розумової діяльності на основі причинно-наслідкових зв'язків;

4) опрацювання практичного значення та перевірка достовірності висновків.

Для переробки та осмислення сприйнятої інформації потрібна участь усіх розумових процесів. Найскладнішим може бути пошук відмінностей нового та уже набутого досвіду [9; 123, с. 229].

Співставлення з набутими знаннями, на думку Є. Хомської, є заключною складовою імпресивного мовлення [152; 123, с. 229]. Уся почута інформація порівнюється із тими знаннями, які набуті у життєвому досвіді. Тобто, розуміння мовлення безпосередньо залежить від віку, інтересів, сукупності знань, умінь та навичок. Із цілого потоку інформації людина шукає те, що несе в собі смисл сказаного та співвідносить із знайомою ситуацією. Неоднозначно сприйнята інформація спотворює її зміст [152; 123, с. 229].

Від активності обох учасників мовленнєвої діяльності (мовця та слухача) та їхньої зацікавленості у темі розмови, на думку М. Лісіної, залежить якість сприймання інформації. О. Гвоздев, М. Лісіна, Р. Павелків та ін. виділяють два види розуміння, а саме: ситуативне та контекстне [58; 123, с. 230]. У дітей раннього віку спостерігається ситуативне розуміння мовлення. Це можна помітити на етапі формування комунікативної діяльності, коли діти розуміють сказане в певній знайомій ситуації. Для кращого сприймання, інформація має бути пов'язана із умовами, в яких перебувають немовлята [58; 123, с. 230]. Батьки є безпосередніми та невід'ємними учасниками формування ситуативного розуміння [123, с. 230].

Варто зазначити, що ситуативне розуміння є основою для подальшого розвитку більш складного процесу, такого, як контекстне розуміння. Воно стосується умов, в яких дитина не перебуває. Щоб інформація була правильно

сприйнятою, вона має стосуватися знайомих дитині подій та явищ, тому і не потребує безпосередньої участі [49; 94; 123, с. 230].

О. Лурія вказує на те, що для того, щоб одержати повну інформацію від мовця, потрібно навчитися розуміти і невербальні засоби комунікації (жести, емоції, інтонації та ін.). Їхнє успішне поєднання із смисловою інформацією усного мовлення допоможе повноцінно сприйняти та зрозуміти співрозмовника. Крім того, вони надають інформацію стосовно ставлення мовця до озвученого. На думку О. Лурія, чутливість до емоцій має вагоміше значення для розуміння підтексту, аніж високий рівень інтелектуальних здібностей [64; 107; 123, с. 230; 121].

На думку М. Хватцева, якість сприймання значно покращується за умови розуміння невербальних засобів комунікації. Він зазначав, що на рівень сприймання впливає емоційна складова [151; 123, с. 230]. Ще однією умовою кращого розуміння є вподобання манери та виразність інформування [151; 123, с. 230]. Ще одним науковцем, який виділяв вплив емоційно-виразного компоненту мовлення був С. Рубінштейн [154, с. 34; 123, с. 230]. На його думку, невербальні засоби комунікації покращують сприймання в цілому та допомагають визначити ставлення мовця та правдивість інформації [154].

М. Хватцев вказував на те, що рухи тіла, міміка та інтонація приховують у собі додаткову, не менш важливу інформацію. За умови їхнього правильного сприймання, вони компенсують недостатнє розуміння усного мовлення [151; 123, с. 230; 120, с. 158].

Імпресивне мовлення є своєрідним засобом передачі інформації із зовнішнього мовлення мовця до внутрішнього мовлення слухача і тим самим демонструє взаємозв'язок та залежність цих двох процесів [49; 65]. Л. Виготський виявив, що від того, як людина розуміє мовлення, залежить і те, як вона пізнає та сприймає світ. Сприймаючи мовлення, аналізуючи інформацію, яку воно несе у собі, ми набуваємо певні знання про оточуюче середовище та різні сфери нашого життя. Процес розуміння стає не лише способом зв'язку з оточуючим середовищем, але і фундаментом становлення

комунікативних навичок та подальшого набуття знань. На основі сприймання та обробки зовнішнього мовлення від раннього дитинства люди набувають знання про світ, вміння, життєві навички, правила, норми поведінки, традиції, звичаї.

Мотиваційна сфера, на думку Л. Цветкової, безпосередньо впливає на імпресивне мовлення на рівні із сприйманням фонем, слів, фраз, речень, текстів. Якщо інформація, яку слухач сприймає від мовця, входить у коло його інтересів то і рівень сприймання та зацікавленості зростатиме. За умови нецікавої та незрозумілої тематики бесіди, знижується увага і розуміння стає частковим [25; 123, с. 230-231].

Рівень розуміння сприйнятої інформації, на думку Р. Левіної, Н. Нікашиної та ін. залежить і від особистісних характеристик самої дитини: рівня її активності, бажання співпрацювати, концентрації та обсягу уваги та ін. [91, с. 84]. На якість сприймання мовлення впливає готовність слухача та його зацікавленість у бесіді, зазначає Н. Пахомова [96]. Якщо він не готовий отримати інформацію, то рівень та якість її засвоєння значно знижується [96].

Багато науковців (М. Жинкін, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Сеченов, Л. Цветкова, І. Чистович та ін.) писали про важливість взаємозв'язку ряду аналізаторних систем для реалізації повноцінного сприймання та розуміння мовлення. Р. Левіна, Н. Нікашина та ін., писали про залежність правильного сприймання та розрізнення звуків від стану сформованості слухового та мовно-рухового аналізаторів [32; 79; 91]. М. Хватцев до структури компонентів мовлення відносить слуховий та рухово-кінестетичний аналізатори [32; 151].

А. Лурія писав, що стан лобної долі мозку (яка відповідає за програмування діяльності) впливає на внутрішнє мовлення та його смислове наповнення більш ніж інші відділи [64].

Значну роль у сприйманні мовлення М. Хватцев надає зоровому аналізатору, який бере участь у розрізненні артикуляції. Тобто, коли мовець говорить, слухач слідкує за рухами його органів артикуляції. За допомогою

цього співставляє її з правильним виконанням рухів у власному мовленні. Якщо звук чи слово недостатньо сприйняті на слух, можна здогадатись, що саме було сказано за співставленням артикуляції [151].

Р. Левіна та Н. Нікашина також вважали, що зоровий аналізатор відіграє роль у сприйманні усного мовлення [91]. З дитинства, почувши слово, відбувається його співвіднесення з образом. У разі порушення зорового сприймання, відбувається деформація образу і його невірне засвоєння. Крім того, діти навчаються зчитувати правильну артикуляцію звуків, використовуючи спостереження за вимовою дорослих [91].

Н. Пахомова зазначає, що права півкуля бере участь в аналізі інформаційно-мелодійного боку мовлення співрозмовника, а також допомагає здійснювати контроль за власною інтонацією [97].

За участі пропріорецептивного аналізу, на думку Є. Соботович, вивчаються рухи м'язів у процесі повторення дитиною почутих звуків та слів, які зберігаються в руховій пам'яті для подальшого відтворення у процесі мовленнєвої діяльності. Цей процес ще раз показує комплексну роботу різних систем та їх тісний взаємозв'язок [132].

М. Хватцев писав про те, що сприймати сукупність звуків як ціле слово, яке містить в собі смислову інформацію, допомагає фонематичний слух [151, с. 18]. Для нормального формування фонематичного слуху, на думку Л. Цветкової, важливе правильне розуміння слова. Зміна лише одного звука у слові може кардинально змінити його суть. Прослідковується взаємозалежність цих двох процесів. Дитина має чітко сприйняти звуковий комплекс слова та правильно співвіднести його з відповідним образом [154].

Порушення фонематичних процесів проявляються у сприйманні звукового комплексу, яке не надає слову інформативності. Тобто звуки сприймаються, навіть утворюють слово, але це слово не співставляється із певним образом. Результатом цього є втрата смислу. Часто фрази та речення сприйняті на слух здаються невідомою мовою або просто сукупністю звуків, які утворюють шуми [88].

На стан фонематичного слуху, на думку М. Хватцева, впливає не лише функціонування слухового аналізатора, але і зорове, кінестетичне, просторове сприймання [151, с. 85].

В. Астапов зазначає, що за слухове сприймання та розрізнення звуків мовлення відповідає скронева доля головного мозку [1]. При цьому в правшів центр, який відповідає за фонематичне сприймання, знаходиться в лівій скроневої долі, а центр сприймання немовленнєвих звуків та розрізнення інтонаційного боку мовлення – у правій. Обробка інформації, отриманої слуховим аналізатором, відбувається у, так званому, середньому мозку. За зорове сприймання відповідає потилична доля, за просторову орієнтацію – тім'яна [1; 49].

Вторинні відділи скроневої долі кори лівої півкулі (зона Верніке) беруть участь у сприйманні та правильному розрізненні фонем [97, с. 58; 123, с. 231]. Психоневролог К. Верніке описав, що у зоні сенсорного мовлення відбувається співставлення одержаної інформації, яка перебудована у вигляді коду образів та понять, що були накопичені за життя та у практичній діяльності [123, с. 231]. У випадку ураження відповідної ділянки, усе почуте (слова, речення, тексти) не є інформативним та сприймається фрагментарно за умови використання невербальних засобів комунікації. Проте, і вони не допоможуть зрозуміти загальний смисл почутого [123, с. 231].

Отже, за результатами опрацювання літературних джерел, виділимо фактори, що мають вплив на стан імпресивного мовлення, зокрема [82]: вік та рівень мовленнєвого розвитку; фонематичні процеси; розуміння граматичних структур та зв'язків; обсяг мовленнєвої пам'яті, співпраця короткотривалої та довготривалої пам'яті; життєвий досвід, потреби; зацікавленість слухача тематикою бесіди, його мотиваційна сфера; вміння сприймати та зрозуміти невербальні засоби комунікації [123, с. 231].

1.2. Особливості формування процесу розуміння усного мовлення в онтогенезі

Оногенетичний розвиток мовлення загалом та його розуміння, зокрема, вивчали В. Бельтюков, А. Богуш, Р. Боскіс, М. Вашуленко, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Гвоздєв, О. Громова, Д. Ельконін, Н. Жукова, Л. Калмикова, К. Крутій, Р. Левіна, О. Леонтєв, М. Лісіна, О. Лурія, О. Мастюкова, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Є. Соботович, М. Швачкін, М. Шеремет та ін. Вони виділяли характерні ознаки розуміння мовлення дітьми у процесі нормального онтогенезу. Вже в період 2–5 місяці дитина впізнає голос матері серед інших, зазначає М. Шеремет [20; 24; 58; 120, с. 158; 158]. Тобто вже в цей період вона починає сприймати інтонаційне забарвлення та темпо-ритмічний бік мовлення. Е. Вінарська визначає, що діти раннього віку вже починають переймати від дорослих еталон емоційного спілкування [68].

О. Галанов описує емоційне спілкування як провідну діяльність дитини, починаючи з трьох місяців [23, с. 41]. Д. Максименко та Н. Манько також звертають увагу на емоційне спілкування батьків із немовлятами. Воно розвивається у першому півріччі, що є передумовою подальшого формування комунікації, адже у таке спілкування вже закладено розуміння мовлення та наслідувальна діяльність [68; 70]. Емоції є невід'ємною частиною сприймання. Діти у процесі свого розвитку знайомляться із предметами, людьми, в результаті чого у них виникають певні емоції, які пов'язані із цією ситуацією. За умови її повторення, перше, що пригадує дитина це той емоційний стан, який відчула при першому знайомстві [37; 44; 106].

З третього місяця діти навчаються розрізняти і реагувати на знайомі голоси. З'являється рухова активність як відповідь на своє ім'я – дитина повертає голову в 4–6 місяців. Поява та розвиток гуління (3–4 місяці), а потім і лепету (5–6 місяці) стає передумовою формування мовлення (А. Богуш, О. Галанов, О. Гвоздєв, М. Кольцова, Н. Швачкін та ін.) [10; 23; 24; 157]. Ці процеси впливають на розвиток слухового сприймання. Р. Боскіс, Р. Левіна та

ін. акцентують увагу на тому, що сприймання мовлення дітьми на ранніх етапах розвитку є головною умовою збагачення словника [89].

До 6-7 місяців діти схильні до ехололій, а саме намагаються наслідувати фонему. У цей процес, крім артикуляційного апарату, долучається слуховий, який допомагає відмежувати мовленнєві звуки від зайвих шумів (Р. Левіна, Н. Швачкін та ін). Чуючи звуки мовлення від оточуючих, діти намагаються їх відтворити. Цей процес називається белькотінням [96; 157].

Г. Розенгарт-Пупко вказує на те, що в онтогенезі діти вже у 6–7 місяців починають розуміти слова, які називають дії з предметами, проте розуміння їхніх назв без зорової опори все ще є недосконалим [10; 105; 118, с. 121]. В цей період переважає предметно-маніпулятивна діяльність, в процесі якої діти активно досліджують предмети та можливі дії з ними за допомогою різних сенсорних аналізаторів. Протягом 7–12 місяців співвідносять назви знайомих речей, іграшок, що видно за спрямованим поглядом на названий об'єкт. Коли батьки озвучують назву знайомої дитині речі, яка знаходиться в її оточенні та доступна зоровому сприйманню, вона очима починає шукати це [10; 158].

Л. Волкова, О. Гвоздев, М. Шеремет та ін. вказують на те, що в 7–8 місяців діти розуміють звернене мовлення і реагують на слова, фрази та своє ім'я [158]. У цей період дитина розуміє не сам звукокомплекс, а те, з якою інтонацією він вимовляється. Як описують вчені, якщо різні слова вимовити з однаковою інтонацією та наголосом, дитина реагуватиме однаково. Вони також зазначають, що саме на восьмому місяці життя починає розвиватись мовленнєва пам'ять [61; 62]. Немовлята поступово навчаються розуміти і розрізняти будову слова в 10–11 міс.; з цього ж віку поповнюється активний словник [132]. Спочатку дитина співвідносить слово з конкретним предметом, а потім і з групою однакових за функціональним призначенням, але дещо відмінними за зовнішнім виглядом. Тобто розуміння мовлення починає набувати абстрактності. Д. Ельконін зазначив порядок, в якому діти засвоюють розуміння зверненого до них мовлення [162]. Спочатку виникає розуміння та вміння співставити назви навколишніх предметів з їх

безпосередніми образами; потім сприймають імена добре знайомих людей та назви іграшок, з якими найчастіше контактують; розуміють та співвідносять назви елементів одягу; згодом частин тіла та обличчя, які в більшій мірі озвучують дорослі [162].

Імпресивне мовлення в онтогенезі формується вже на 8–9 місяцях життя (О. Гвоздєв, Д. Ельконін, О. Шахнарович та ін.), підтвердженням цього є період, коли дитина поглядом знаходить названий предмет та вказує на нього. [24; 118, с. 121; 162]. З 8-го місяця немовлята починають реагувати і на заборони, тобто саме в цей період діти можуть виконувати просту заборонну інструкцію. З 9-го, 10-го місяця починають формуватися фонематичні процеси, що проявляється у можливості диференціювати звуки мовлення на слух. Також у цей віковий період діти сприймають прості інструкції наказового характеру, виконують названі дії, без зорового підкріплення [118, с. 121; 162; 158]. Виконуючи доручення дорослих, у дитини з'являється розуміння зверненого мовлення, як стимул щось зробити, виконати певну вказівку.

Діти на 9-му–10-му місяці життя починають розуміти прийменники та виконувати складні інструкції. Є. Соботович наголошує на тому, що для організації правильної предметно-маніпулятивної діяльності дорослому потрібно використовувати інструкції [118, с. 121; 132]. Згодом дитина навчається самостійно планувати свою діяльність, прогнозувати результати та обирати потрібні дії. У процесі оволодіння способами дій із предметами важливого значення набуває розвиток розуміння мовлення. Дорослий, за допомогою вказівного жесту, допомагає сформулювати зв'язок між словом, предметом і дією, правильно пов'язати їх. Адже це пов'язано з тим, що спочатку дитина не реагує на мовлення і потребує привернення уваги до місця розташування названого предмета [118, с. 121; 132].

Слова, які називають предмети побуту, назви знайомих тварин, які є доступними дитині, назви частин тіла, назви дій, які часто виконуються починають розуміти у 15–16 місяців. Також у цей період стають доступнішими

зображення предметів на папері. Враховуючи досвід дитини, контекстне розуміння мовлення змінює ситуативне [10; 118, с. 121].

Узагальнення знайомих предметів за істотними ознаками відбувається на 15-18 місяцях життя, при цьому враховується лексичний запас. Проте, науковці (А. Богуш, О. Гвоздев, Г. Розенгард-Пупко та ін.) вказують на стрибкоподібний характер формування цієї функції [10; 24; 105; сленг 118, с. 121-122]. Спочатку діти навчаються робити узагальнення на основі яскраво виражених ознак, в основному, за кольором. За істотними ознаками діти узагальнюють на кінець другого року життя, коли можуть абстрагуватися від видимих зовнішніх ознак (кольору, форми, величини) [10; 118, с. 121-122].

Починаючи з 18 місяців, вказує Є. Соботович, діти розуміють прості запитання, які стосуються ситуації, в якій перебуває дитина. Найчастіше це стосується ігрової діяльності, де вона задіяна або режимних моментів [77]. З 19-ти до 21-го місяця дитина з типовим розвитком правильно сприймає зміст почутого простого оповідання. А також може дати відповідь на запитання до прослуханого, за умови його підкріплення сюжетним малюнком [118, с. 122]. Орієнтація на мовлення дорослого та його розуміння необхідні для отримання інформації про предмети які знаходяться поза ситуацією спілкування. Цей процес допомагає ознайомитися із тими предметами, які є недоступними дитині [10; 118, с. 122].

У період з 20 місяців до 4 років, зазначає О. Гвоздев, дитина несвідомо користується морфологічним аналізом, починає розуміти однину та множину слів, правильно використовує відмінкові закінчення. Свідомо цей процес проходить з 4,5 років до 5 років, коли дитина активно використовує морфеми [132, с. 24].

Є. Соботович зазначає, що до 20 місяців діти співвідносять слово з чітко визначеним предметом, вони не можуть використати це слово для незначно видозміненого мовлення [132]. Також у цей віковий період діти розуміють багато слів, водночас, використання їх в експресивному мовленні може викликати труднощі. Ця закономірність показує, що пасивний словник значно

перевищує активний за своїм обсягом у вказаному віці. Така різниця починає зменшуватись вже до кінця дворічного віку [24; 58; 77; 115, с. 243].

За допомогою сприйнятого слова, співвіднесеного із вже набутиим образом, діти накопичують знання про предмети, явища, дії, яких не бачили, на основі асоціативних зв'язків, абстрагуючись від стереотипів [151]. Аналогічно, вони навчаються узагальнювати слова, які подібні за функціональним призначенням. Ці процеси, що називаються абстрагуванням та узагальненням, на думку М. Хватцева, формуються з другого року життя [151, с. 28]. Проте, Є. Соботович вказує на те, що вміння узагальнювати предмети та явища діти починають засвоювати у період 18 – 20 місяців. У цей період вони розуміють, що ведмедик може бути і великим, і м'яким, і намальованим та ін. [77].

О. Гвоздєв, О. Шахнарович, М. Шеремет описують, що у період з 22-го по 24-й місяць життя, дитина вже узагальнює предмети за істотними ознаками; сприймає та співвідносить майже всі слова, які промовляє дорослий; розуміє невелике оповідання, що описує знайомі події [24; 118; 158]. Короткі розповіді включають пізнавальний матеріал і деякі повчальні висловлювання, завдяки чому формуються найпростіші моральні якості. Все це збільшує виховне значення мовлення дорослих [158].

На другому році життя, зазначає Д. Ельконін, важливу роль відіграє розуміння інструкцій, яке стає умовою для взаємодії дитини з дорослим [162]. Також є рушійною силою в пізнанні та вивченні предметного світу. Дорослий, у процесі надання вказівки, допомагає дитині не лише знайомитись із зовнішнім виглядом та властивостями предметів, але й керує цим процесом [162]. Н. Манько вказує на те, що у цей період діти виконують різні маніпуляції з іграшками за інструкцією дорослого у процесі гри [70].

Фонематичний слух, за даними О. Гвоздєва, М. Швачкіна та ін., в нормі сформований до кінця другого року [157]. Н. Пахомова зазначає, що розуміння слів з'являється лише на другому році життя, коли дитина усвідомлено сприймає мовленнєві звуки і співвідносить їх з фонемами [96, с. 162].

Спочатку діти впізнають звуки за їх суттєвими ознаками, а потім і за незначними. Важливу роль в становленні цього процесу відіграє зв'язок артикуляційного та слухового апарату.

Діти навчаються давати відповіді на прості запитання до 26-го місяця, за умови, що вони мають на меті одержати короткі відповіді «Так» чи «Ні». Значення слів «один» та «всі» починають розуміти до 30-го місяця, коли і починає знаходити предмет за кольором [10; 118, с. 122].

Є. Соботович зазначає, що у період з 2,3 до 4 років діти починають засвоювати значення цілих речень поза ситуацією, розуміють багатозначність слів та деякі загальноживані фразеологізми та слова, які вживаються в переносному значенні [77]. Вона описує те, що поповнення пасивного словника відбувається значно швидше активного. Особлива активність цього процесу спостерігається у віці 2–2,5 років. Пояснюють це можливими труднощами рухливості артикуляційного апарату, які є перешкодою для постійного використання словника [132]. Н. Жукова писала про те, що в цей віковий період діти починають сприймати та розуміти причиново-наслідкові зв'язки у мовленні [33].

Вчені (А. Богуш, Д. Ельконін та ін.) зазначають, що дитина з типовим розвитком на третьому році життя розуміє словесні пояснення [10; 118; 162]. Доступними розумінню стають події в майбутньому та минулому. У цей період комунікативні можливості дітей значно зростають, зокрема: дитина починає дослухатися та цікавитися розмовами дорослих; із цікавістю слухає оповідання та казки. Починають цікавитися інформацією, яка стосується не лише знайомих подій, але і нових предметів, ситуацій та явищ. Тобто, мовлення набуває інформативного характеру [118, с. 122]. Починає пізнавати те, що в конкретний момент є недоступним для її сприйняття. В цьому віці діти починають відслідковувати помилки у власному мовленні шляхом співставлення свого мовлення зі сприйнятим на слух [77, 157]. На цьому етапі відбувається засвоєння правил і норм поведінки шляхом словесного пояснення дорослими.

Розуміння оповідань, текстів та казок без використання зорового підкріплення та їх переказ стає можливим до кінця третього року, вже можуть озвучити завершену відповідь. Вже починають робити висновки стосовно вчинків та поведінки персонажів почутого твору та розпізнають прихований зміст із моральним висновком, не дивлячись на те, що розуміння мовлення загалом все ще є недосконалим. Також у цей період впізнають предмети, без урахування яскраво виражених зовнішніх ознак (колір, розмір, форма та ін.). [10; 118, с. 122; 158; 162].

За допомогою словесної інструкції дорослий може керувати поведінкою дитини, спонукати її до діяльності. У цей період вона вчиться робити перші висновки, оволодіває узагальненими поняттями; з'являється розуміння минулого і майбутнього часу, якщо це стосується знайомої дитині дії [10]. Переносне значення та розуміння багатозначності слів починає засвоюватись дітьми у віці 3 р. 11 міс. [132]. Л. Калмикова та Н. Харченко дослідили, що у дітей старшого дошкільного віку вже формуються передумови сприймання прихованого смислу [41; 42]. Вони вже можуть зрозуміти фразеологізм, проте прислів'я ще є складним та потребує додаткової роботи. С. Кемпер також досліджувала розуміння підтексту прислів'я, результати показали диференційоване сприймання прямого та переносного значення [165]. Тобто, діти старшого дошкільного віку вже починають розуміти прихований смисл почутого.

Є. Соботович дослідила, що у 4,5 р. діти оволодівають розумінням граматичних категорій [10; 132]. У період 4,4–5 р. формується здатність виділяти морфеми, також діти вже можуть виділити потрібний звук у слові. Науковець наголосила на взаємозв'язку виділення фонем та морфем [10; 132].

На п'ятому році життя діти на запитання за змістом художнього твору дають відповідь реченнями [10]. Розуміння зверненого до дитини мовлення полегшує використання супровідних рухів та міміки. Дошкільник адекватно реагує на прості прохання близьких в знайомих обставинах та розуміє їх у незвичних ситуаціях. Починає засвоювати зв'язки між предметами, подіями і

може переносити це у власне мовлення. У цей самий віковий період, за результатами дослідження Є. Соботович, діти розуміють антоніми та синоніми, навчаються ними користуватись; можуть зрозуміти загальний зміст сказаного, навіть за наявності незнайомого слова [77].

На сприймання та обробку інформації впливають і сильні емоції, як позитивні, так і негативні. Якщо дитина сильно захоплена чимось, їй важко у цей час правильно проаналізувати ситуацію. Аналогічно і за умови появи негативних (страху, злості та ін.) емоцій інформація сприймається під їхнім впливом [37; 106]. Тому потрібно балансувати емоційний стан та враховувати його у процесі надання важливої інформації.

Отже, оволодівши мовленнєвою діяльністю, ми не отримаємо всі готові шаблони. Тому потрібно вміти розуміти зміст сказаного шляхом ретельного аналізу кожного речення, слова і їх подальшого синтезу.

1.3. Розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку

Досягнувши молодшого шкільного віку, діти мають сформовані фонематичні процеси. Вони допомагають вже у шестирічному віці аналізувати почуте, знаходити та коригувати помилки в мовленні інших людей та контролювати власні висловлювання [10; 19; 119, с. 332]. Сформовані фонематичні процеси допомагають не лише правильно робити звуковий аналіз слів, але і розрізняти пароніми на слух, правильно чути та виділяти наголошений склад та ін. [10; 119, с. 332]. З'являється критичне ставлення до почутого, що проявляється у пошуку правильних граматичних форм та контролю за мовленнєвою діяльністю. Молодші школярі вміють аналізувати сприйняту інформацію та виділяти потрібний звук серед інших. Водночас, починає формуватися розуміння слів-омонімів та переносного значення, а також навчаються їх правильно використовувати [10, с.116; 119, с. 332]. Діти вміють групувати (на основі їх порівняння та співставлення) знайомі слова за тематикою, присвоюючи їм тим самим певного значення. В цей самий час

відбувається засвоєння понять та оволодіння способом використання, а також з легкістю розуміють та розрізняють тематичні групи слів. Вміють виділяти суттєві та несуттєві ознаки [77].

На думку Р. Павелків, діти починають групувати слова за тематикою, сприймаючи їх на слух, за умови, що ці слова є знайомими. Для правильного групування важлива співпраця процесів порівняння та співставлення. Також, діти молодшого шкільного віку правильно визначають місцезнаходження предмету. З урахуванням зазначених умінь, розуміють та доречно використовують прийменники [19; 22; 119, с. 332].

Вже у молодшому шкільному віці діти вміють розпізнавати суттєві та незначні ознаки, з легкістю опановують нові поняття, які навчаються застосовувати у повсякденному житті. Доступними є різні тематичні групи слів, які використовують у навчальній діяльності [77; 119, с. 332]. Г. Люблінська вказує на те, що у відповідному віковому періоді діти починають розуміти категорійність знайомих та нових слів і співвідносять їх із відповідною категорією за ознаками [67; 119, с. 332].

А. Богуш вказує на те, що діти молодшого шкільного віку на достатньому рівні володіють процесами абстрагування та узагальнення, що допомагає їм вже у цей період розуміти групи слів за значенням, метафори та епітети [3; 10; 119, с. 332]. Також діти володіють простими та складними поширеними реченнями, які використовують у власному мовленні, що вказує на сформовану синтаксичну структуру. Розуміють та доцільно застосовують граматичні категорії, тому можна вказати і на сформовану морфологічну систему [10; 19; 119, с. 332].

Збідненість висловлювань у 7 років пояснюється тим, що обсяг пасивного словника більший за активний, який все ще є недостатнім для повноцінного експресивного мовлення. Водночас, це не перешкоджає розумінню навколишніх [3; 111; 119, с. 332]. Іменники та дієслова збагачують активний словник школярів вже у першому класі, згодом, вони засвоюють і більшу кількість прикметників. Якщо не знають конкретну назву предмета,

використовують до нього узагальнююче слово, враховуючи видимі ознаки. Переносне значення слів є ще недостатньо зрозумілим та потребує більш детального роз'яснення. Вміння самостійно складати прості речення допомагають першокласникам переказувати зміст невеликого прослуханого оповідання за навідними запитаннями або із зоровим підкріпленням. [21; 22; 111; 119, с. 332].

У період молодшого шкільного віку, на думку Ж. Піаже, діти цікавляться новими незнайомими словами, які є для них незрозумілими. Їх цікавить не смисл слова, а його зовнішнє оформлення. Школярі використовують почуті слова у власному мовленні, без їхнього розуміння. З огляду на це, виникає потреба усвідомлення того, чи усвідомлюють діти зміст почутого. Для цього достатньо запропонувати їм пояснити інформацію своїми словами [21; 22, с.154; 119, с. 332].

Дітям потрібно надавати допомогу у процесі знайомства із новими термінами. Полегшити їхнє розуміння допомагає використання прикладів із власного життя, унаочнення (зображення, демонстрація, відео та ін.), пошук синонімів та їх порівняння (М. Гамезо, Л. Орлова, О. Петрова та ін.) [26; 119, с. 332-333]. Перевіряючи якість засвоєння нового матеріалу, поява труднощів демонструє недостатнє розуміння та є показником потреби продовження навчання. Аналіз літературних джерел вказує на те, що про повне розуміння можемо говорити тоді, коли дитина доречно використовує опрацьовану термінологію у власному мовленні [26; 119, с. 332-333].

Л. Виготський, Д. Ельконін та ін. зазначають, що мислення дітей молодшого шкільного віку тісно пов'язано із мовленням [20; 119, с. 333]. У навчальній діяльності діти задіюють внутрішнє мовлення, яке допомагає краще розуміти завдання учителя. Тобто, вони проговорюють інструкцію до завдання, коментують свої дії у процесі виконання складних вправ, таким чином контролюючи їх [119, с. 333].

За дослідженнями Є. Соботович, діти починають сприймати емоції, почуття та розрізняти психічні стани вже у молодшому шкільному віці [77;

119, с. 333]. У цей самий період вони набувають вміння сприймати та правильно розуміти монотонне мовлення, яке позбавлене емоційного забарвлення. Таке мовлення часто використовують у навчальній діяльності з метою передачі теоретичної інформації [119, с. 333].

3. Огороднійчук називає молодший шкільний вік сензитивним періодом становлення розуміння емоційних проявів. Мається на увазі, що діти навчаються розуміти та контролювати свої емоції, правильно оцінювати настрої навколишніх, стають схильними до емпатії. Враховуючи це, вчителю потрібно приділяти більше уваги емоційній виразності мовлення, адже діти реагують і на інтонацію. Авторитетність учителя в очах дитини зароджує бажання копіювати манеру спілкування, слухати та запам'ятовувати навчальний матеріал, виконувати доручення та ін. [22; 119, с. 333]. Це дає можливість вчителю сформулювати бажання одержувати нові знання, переймати корисні звички за прикладом дорослого. Разом з тим, молодші школярі навчаються реагувати на успішні та невдалі результати навчання, співпереживати героям прочитаних творів [22; 119, с. 333]. Співпраця із дорослими дає можливість дітям молодшого шкільного віку знайомитися із почуттями та емоціями і навчатися усвідомлювати їх [119, с. 333]. Школярі починають розуміти та використовувати слова, які називають різні моральні якості. Проте, їхнє розуміння ще не можна назвати повноцінним, тому виникає потреба подальшого навчання [119, с. 333].

Враховуючи те, що учні перших класів ще не розуміють досконало емоцій інших, навчання та спілкування допомагає вже у 2-3-х класах їх розрізняти. У процесі співпраці із вчителем та однокласниками, покращується здатність до емпатії, що також залежить і від стосунків дітей із батьками та іншими членами сім'ї [22; 119, с. 333].

Молодші школярі активно здобувають нові знання та навчаються використовувати їх у повсякденному житті. М. Гамезо, Л. Орлова, О. Петрова та ін. вказують на те, що раніше набуті досвід та знання дитини можуть бути причиною труднощів у процесі вивчення незнайомої термінології. Нові знання

дещо суперечать уже наявним і дітям стає складно все впорядкувати. Варто зазначити, що учні перших класів мають елементарні навички слухання та розуміння, які потребують подальшого вдосконалення [26; 119, с. 333].

За навчальною програмою діти, які навчаються у першому класі, збагачують свій активний словник назвами дерев за місцем проживання, диких і свійських тварин, рослин, овочів, іграшок, ознак пір року, посуду, взуття, меблів, фруктів, одягу, днів тижня, шкільного приладдя та ін. [111; 119, с. 333]. Вони також доцільно використовують назви побутових предметів, техніки та дієслова, які їх стосуються [22; 119, с. 333]. Б. Саженюк та ін. вказують на те, що учні навчаються розрізняти термінологію, яка вказує на предмети класної кімнати та квартири, у якій проживає дитина [111; 119, с. 333].

У другому класі діти набувають більше знань і вже вміють не лише співвіднести слова із відповідним предметом, але й порівняти їх за ознаками та визначити зайве. Активний словник збільшується у процесі навчальної діяльності та у повсякденному житті за рахунок іменників, прикметників та дієслів. Другокласники починають активніше користуватися прикметниками та навчаються змінювати іменники за числом. З'являється розуміння груп слів за значенням (синонімів, антонімів, часто вживаних омонімів), займенників, прислівників, числівників проте, діти не використовують відповідну термінологію [146, с.77; 84; 119, с. 333-334].

Стають доступними операції звуко-буквеного аналізу. Покращується розуміння тексту, другокласники можуть встановити причиново-наслідкові зв'язки у тексті, зрозуміти його зміст, назвати головних героїв та оцінити їхні дії [84; 119, с. 334].

О. Хорошковська зазначає, що правила граматики діти починають засвоювати у третьому класі на основі набутих практичних умінь в першому та другому класах [119, с. 334; 153]. Активне практичне використання різних граматичних форм допомагає в подальшому навчанні легше розуміти їхні теоретичні основи [119, с. 334; 153, с.12].

Учні третього класу добре сприймають та диференціюють типи речень за метою висловлювань [46; 119, с. 334]. Зрозумілими стають слова та фрази із переносним значенням. До закінчення навчання у третьому класі учні з легкістю сприймають зміст почутих текстів різних жанрів [84; 119, с. 334]. Активний словник збільшується за рахунок назв професій, величин, положень предметів, розмірів [119, с. 334].

Учні, які навчаються в четвертому класі, вміють назвати заголовки до прослуханого тексту, переказати його зміст зі збереженням логічної послідовності подій, визначити основну думку та проаналізувати дії усіх героїв. Розрізняють речення за метою висловлювання [84; 119, с. 334]. Г. Коваль вказує на те, що у четвертому класі діти використовують розділові знаки при написанні з орієнтацією на інтонацію учителя [46; 119, с. 334].

Отже, в молодшому шкільному віці значно збільшується обсяг активного словника, що покращує стан експресивного та імпресивного мовлення. З'являється розуміння текстів та діти можуть їх відтворювати та аналізувати. Зрозумілим стає і прихований зміст та переносне значення слів та текстів. Невербальні засоби комунікації у молодшому шкільному віці покращують розуміння мовлення загалом, розуміння підтексту та цілісного сприймання інформації зокрема. Розглянемо розвиток імпресивного мовлення у дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

1.4. Оволодіння здатністю розуміти усне мовлення дітьми з порушеннями психофізичного розвитку

Розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом

На відміну від дітей з нормальним розвитком, діти з аутизмом мають труднощі розуміння усного мовлення, що відзначено у багатьох дослідженнях (К. Лебединська, І. Марценківський, О. Нікольська, К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.) [2; 54; 85; 93; 108; 127; 137; 160].

У дітей з РСА спостерігаються труднощі формування та взаємодії процесів спілкування та соціалізації, які на думку В. Тарасун, є взаємопов'язаними [118, с. 120; 137]. Це проявляється у невмінні вступати у діалог з іншими та проблемах комунікації у навчальній діяльності і соціальному оточенні. К. Лебединська, М. Семаго та ін. дослідили, що у дітей з аутизмом не формується взаємозв'язок комунікативних навичок із їх мовленнєвим рівнем розвитку [54; 118, с. 120]. Враховуючи це, обсяг словникового запасу може відповідати віку, що позитивно не впливатиме на стан імпресивного мовлення. Натомість, мовлення не використовується як засіб комунікації та відсутнє розуміння інформації. Кількість слів та фраз, які дитина може промовити втрачають свою вагомість, оскільки не несуть для неї жодного смислового навантаження. Отже, без комунікативної складової розвиток мовлення втрачає сенс [118, с. 120].

К. Островська дослідила та описала, що розуміння мовлення дітьми з аутизмом є нижчим, ніж дітей із ТПМ та безпосередньо залежить від ступеня аутизму [93]. Порушений розвиток комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки проявляється також у відсутності взаємодії з дорослим: дитина не використовує мовлення як засіб спілкування, не звертається з питаннями, не дає відповідь на запитання оточуючих і близьких для неї людей. Водночас, може інтенсивно розвиватися автономне мовлення. Часто, для отримання бажаного дітям з РСА легше показати або підвести до потрібного предмета (К. Островська та ін.) [93]. І. Риндер, Т. Скрипник, І. Сухіна, В. Тарасун та ін. вказують на те, що дітям важко зрозуміти звернене до них мовлення, в результаті чого виникає ехोलалія, яка проявляється в повторюванні за співрозмовником [127; 135; 139].

Е. Нотбом описує збіднений словниковий запас, що проявляється у недостатньому розумінні усного мовлення та в труднощах озвучити власні потреби і бажання [86]. Компенсуючи дефіцит слів, діти з аутизмом використовують елементарні жести, які потрібно навчитись розуміти, або завчені слова та фрази, запозичені з книг, телепрограм, розмов інших людей

(таким чином може проявлятися ехолалія) [86, с. 24]. Ехолалія може проявлятися одразу, коли дитина почула слово та у цей самий момент відтворює його. Водночас, може спостерігатись через деякий час після того, як фраза була почута у відповідь на незрозуміле питання. Також можливе багаторазове повторювання завченого слова чи фрази. Якщо ехолалія проявляється у вигляді компенсації обмеженого словникового запасу, як відповідь запозиченою фразою на запитання, частіше залишається непомітною для оточуючих. Лише рідні можуть помітити таке «шаблонне» мовлення [86].

Діти з РСА не розуміють переносного значення слів, і тому сприймання гумору їм не притаманне. Вони можуть розуміти окремо взяті слова, але процес зрозуміння смислу всього сказаного, утворення логічних зв'язків між цими словами часто викликає значні труднощі. Це спричиняє недорозвиток розуміння зміни контексту слів, залежно від ситуації, в якій їх вживають [142]. Е. Нотбом вказує на те, що діти із РСА сприймають все буквально і пов'язує це з тим, що вони мислять за допомогою образів, а не слів [86; 113, с. 203]. Тому вони потребують чіткої та детальної інструкції, яка має подаватися з візуальним підкріпленням, для їх розуміння. Вони також не сприймають емоції, жести, міміку, в результаті чого виникає потреба пояснення людських станів і як потрібно реагувати на них [11; 113].

Крім того, дітям з РСА часто важко виділити мовлення людини поміж сукупності інших звуків, які її оточують. Сказане зливається із загальним шумом і не є інформативним. На основі спостережень за сином, вона зробила висновки, що у дітей із аутизмом виникають труднощі сприймання мовлення на великій відстані, або з перешкодою між мовцем та слухачем [86].

Виділяють фактори, які впливають на сприймання та розуміння мовлення дітьми із аутизмом, а саме: рівень інтелектуального розвитку, здатність концентрувати увагу, обсяг та форма подачі інформації, складність побудови висловлювань мовцем, зацікавленість у почутій інформації, особисті знання і досвід та ін. [54; 118, с. 121].

О. Мастюкова зазначає, що діти з аутизмом мають труднощі розуміння мовлення, особливо це стосується побудови запитань [11; 75]. Діти з РСА не намагаються компенсувати труднощі розуміння усного мовлення сприйманням невербальних засобів комунікації [122, с. 248]. Майже не використовують невербальні засоби комунікації, спостерігається порушення інтонаційно-мелодійного боку мовлення. Часто, розуміючи інструкцію, відмовляються її виконувати [75]. Вони не можуть зрозуміти сказане, тему розмови, дати зворотну реакцію на співбесідника, незважаючи на рівень розвитку мовлення.

О. Нікольська зазначає, що немовлята з РСА не є емоційними у спілкуванні з батьками та в більшій мірі проявляють негативні реакції у відповідь [85; 118, с. 121]. Р. Борович зазначає у цьому віковому періоді відсутню реакцію дитини з аутизмом на мовлення дорослих, не виключення і власне ім'я [12]. Перебуваючи в тілесному контакті з батьками, протестують проти такої близькості, що проявляється у напруженні тіла, спробах вирватися або уникнути обіймів дорослих [85; 118, с. 121].

О. Мастюкова описувала, що мовлення дітей з аутизмом на ранніх етапах може розвиватись, як в онтогенезі, і навіть випереджати за віком, але до певного моменту (до 30 місяців) [75]. Потім діти перестають розвивати свої мовленнєві навички і втрачають вже набуті. В деяких випадках з'являються ехолалії на ранніх етапах розвитку, але частіше вони спостерігаються у дітей, які досягли старшого дошкільного віку [62].

Починаючи з 6 місяців, коли діти з нормальним розвитком навчаються розуміти дієслова та розрізняти назви знайомих предметів, дитина з аутизмом може взагалі не реагувати на мовлення дорослого, не зосереджувати свій погляд на тому, хто говорить (К. Островська, І. Риндер, Т. Скрипник, І. Сухіна, Д. Шульженко та ін.). Вона є чутливою до немовленнєвих звуків, які стають для неї подразниками та не реагує на словесне звернення [92; 127; 135; 159]. На думку Д. Шульженко, збіднене використання домовленнєвих засобів

спілкування є одним із перших показників порушення комунікації у дітей з розладами спектру аутизму [118, с. 121; 160].

У дітей з РСА, як зазначає О. Романчук, виникають труднощі розуміння простих інструкцій, або взагалі відсутнє розуміння зверненого мовлення у період, коли діти в нормі вже оволодівають імпресивним мовленням [108].

Згодом, після 10 місяців, для привернення уваги до цікавого дітям предмета, вони починають одноманітно мугикати, використовувати монотонний крик (без його інтонаційного забарвлення), при цьому вказівний жест та цілеспрямований погляд не використовують. Або ж навпаки – замість привернення уваги дорослого або використання відповідної звукової вокалізації починають простягати руку в напрямку цікавого об'єкту без спроби його назвати. Замість використання вокалізації з метою повідомлення про свої бажання та потреби, діти з РСА привертають увагу дорослих за допомогою жестів. Зазначені порушення розвитку соціально-комунікативних навичок є характерними для дітей з аутизмом та стають помітними у колі однолітків [118, с. 121; 160].

З віком, у дитини з РСА затримка у формуванні мовлення стає помітнішою. Прості фрази не починають формуватися у потрібний момент; накопичують пасивний словник та не використовують засвоєні слова; використовують здебільшого немовленнєві звуки; імпресивне мовлення в цілому можна охарактеризувати, як обмежене. На думку О. Романчук, діти з РСА прирівнюють мовлення до шуму, яке не має смислової інформації, а викликає негативні реакції [108; 118, с. 121-122]. Варто зазначити, що тривалий час діти з аутизмом не реагують на звернене мовлення загалом та на власне ім'я, зокрема [92; 118, с. 121-122].

Д. Шульженко вказує на затримку появи перших мовленнєвих реакції у дітей з РСА у порівнянні із дітьми з типовим розвитком. Водночас, вона акцентує увагу на їхній збідненості та відсутності інтонування [118, с. 121-122; 160]. Перші слова дітей з аутизмом не несуть певної інформації, а стають засобом привернення уваги, з метою задоволення своїх бажань та потреб.

Лише з часом діти з РСА використовують назви оточуючих предметів, які починають набувати номінативної функції [118, с. 121-122; 160].

Т. Скрипник зазначає, що фразове мовлення, яке починає з'являтися лише на другому році життя дитини з РСА, все ще не є способом встановити зв'язок із дорослим [118, с. 122; 127]. Діти з аутизмом у цей період можуть зрозуміти лише просту інструкцію у предметно-практичній ситуації. Це стає перешкодою на шляху налагодження контакту з дорослими. Ще однією з причин труднощів визначають відсутність розуміння його механізму. [118, с. 122; 127].

Характерним для дітей з РСА К. Островська, Т. Пономорьова, О. Романчук, О. Черенцева зазначають відсутність слів «так» і «ні» [92; 108; 156]. У власному мовленні зустрічаються придумані ними нові слова, монологи, спостерігається порушення розуміння значення слів, відсутність займенника «Я» [108]. Проте, до кінця третього року життя у дітей з РСА з'являється потреба використання слів-заперечень та підтверджень, які вживають у відповідь на запитання інших людей. Водночас, спостерігається користування словами-командами з метою виконання дій та початку налагодження взаємодії з оточуючими людьми. Помітним є збагачення імпресивного мовлення за рахунок номінативного словника дітей з аутизмом [118, с. 122]. Д. Шульженко описує те, що вони починають оперувати складними та мало зрозумілими завченими словами, не розуміючи їх значення раніше, ніж починають розуміти та оперувати словами ствердження та заперечення [160].

О. Романчук вказує на те, що дитина чотирьохрічного віку з розладами аутичного спектру все одно не бере участі у побудові діалогу, не завжди відповідає на бажання інших долучитися до її монологу та зазнає значного дискомфорту за потреби тривалої взаємодії з іншими. Початком ініціювання спілкування дитиною з РСА стає виникнення у неї запитань до дорослих. Водночас, будь-яка результативна комунікативна діяльність з іншими людьми

починається за потреби та ініціювання дитиною з аутизмом [118, с. 122-123; 108].

На п'ятому році життя дитина з аутизмом може не реагувати на мовлення оточуючих. Виконує правильно інструкцію лише за умови, якщо вона формулюється однотипно, а на перефразовану реакція відсутня. Спостерігаються нетипові відповіді на прості запитання (наприклад, повторює задане запитання, вгадує відповідь). Недорозвиток імпресивного мовлення у дітей з аутизмом проявляється також у труднощах розуміння навіть простих інструкцій. Т. Скрипник відзначає невміння та відсутнє бажання дітей з РСА орієнтуватися на невербальні засоби комунікації та реакцію інших у процесі спілкування. [118, с. 122-123; 127].

Е. Нотбом писала про різні можливості сприймання дітьми із аутизмом візуальних матеріалів [86]. Це пояснюється тим, що вони можуть сприймати та розуміти схематичні зображення, які для когось є незрозумілими, хтось потребує реалістично намальованого зображення, а також може виникати потреба у фотокартках. Е. Нотбом зазначає, що важливо налагодити спілкування з дитиною незалежно від того, які засоби для цього ми обираємо (мовлення, жести, зображення та ін.) [86, с.15].

Недостатнє розуміння прихованого змісту та переносного значення слів і виразів молодшими школярами із РСА, на думку О. Романчук, проявляється в їх буквальному сприйманні. Для того, щоб діти з РСА правильно розуміли ситуацію із прихованим змістом, виникає потреба її детального аналізу, що заважає нормальному процесу комунікації. Дітям здається, що навколо них суцільний безлад, який охоплює усе разом: людей, місця, події. Емоції не несуть додаткової інформації та не сприймаються дітьми з аутизмом так само, як і смисл, прихований за їхніми діями [108; 118, с. 123]. Негативний досвід спілкування та труднощі розуміння призводять до проблем налагодження комунікативної діяльності. Вони проявляються у небажанні спілкуватися із оточуючими. Якщо дитина потрапляє в емоційно-комфортне оточення, вона робить спроби взаємодії з іншими. Проте, буквально розуміння мовлення стає

однією з проблем розуміння зверненого мовлення (О. Романчук, Т. Скрипник, Д. Шульженко та ін.). Дітям з РСА характерні труднощі відокремлення слів від знайомого контексту, тому, надалі, за певним словом закріплюють конкретне значення (відповідно до знайомої ситуації) та виникають труднощі використання цього слова поза контекстом [118, стр123; 160].

О. Аршатська, О. Аршатський, О. Баєнська, М. Веденіна, І. Костін, М. Ліблінг, О. Нікольська та ін. описують потребу молодших школярів з аутизмом в допомозі близьких у побудові комунікації [2; 85]. Вони відзначають порушення темпо-ритмічного боку мовлення. Також пишуть про те, що у дітей з РСА в цьому віці спостерігаються труднощі розуміння усного мовлення, навіть при достатньому обсязі словникового запасу. [85, с. 135]. Результати досліджень В. Тарасун також підтверджують той факт, що у дітей із аутизмом молодшого шкільного віку виникають труднощі за потреби використання образного мовлення, яке відіграє провідну роль у процесі розуміння мовлення при хорошому обсязі словника наближеного до норми [137, с.93].

О. Аршатська, О. Аршатський, О. Баєнська, М. Веденіна, І. Костін, М. Ліблінг, О. Нікольська та ін. пишуть про те, що молодші школярі з аутизмом мають труднощі розуміння зверненого мовлення загалом та сприймання інструкції зокрема [85]. Крім того, може ігноруватись мовлення, спрямоване безпосередньо на дитину, але вона може легко сприйняти при цьому та зрозуміти те, що було сказане комусь іншому, що видно з її поведінки [85, с. 136].

В. Тарасун описує фрагментарне сприймання мовлення дітьми із аутизмом, воно проявляється в розумінні ними окремих слів, при цьому не враховується загальний контекст сприйнятого речення [137]. Діти з РСА можуть недостатньо розуміти почуту фразу через труднощі логічного поєднання усіх членів речення. Варто зазначати, що вони не завжди вміють обирати правильну відповідь на запитання. Також не до кінця розуміють, коли

потрібно змовчати, коли відповідь потребує коригування, а коли вона є логічно завершеною [137].

Механічне запам'ятовування дітей з аутизмом стає однією з причин неуспішності (О. Аршатська, О. Аршатський, О. Баєнська, М. Веденіна, І. Костін, М. Ліблінг, О. Нікольська, К. Островська та ін.) [2; 85; 93]. Дитина засвоює сприйняту інформацію механічно, у повному обсязі і тому не може нею користуватись у майбутньому. Якщо виникає потреба відповісти на запитання стосовно пройденого матеріалу, діти з РСА швидше розкажуть усе почуте, аніж оберуть з усього вивченого матеріалу невеликий абзац або речення для чіткої відповіді [85].

О. Аршатська, О. Аршатський, О. Баєнська, М. Веденіна, І. Костін, М. Ліблінг, О. Нікольська та ін. також відмічають у молодших школярів з РСА труднощі розуміння емоційних проявів людини, її почуттів, що призводить до невміння співпереживати [85]. Натомість В. Тарасун вказує на те, що не можна стверджувати, наче діти з РСА байдужі до емоцій [137]. Вона описує розуміння емоцій та почуттів інших за умови правильно організованої корекційної роботи у цьому напрямку [137].

Водночас, науковці (О. Аршатська, О. Аршатський, О. Баєнська, М. Веденіна, І. Костін, М. Ліблінг, О. Нікольська та ін.) зазначають, що для навчання у дітей є досить великий обсяг пам'яті та навіть у окремих дітей спостерігається бажання навчатись. Р. Борович також наголошує на потребі системності корекційної роботи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини [12]. Отже, правильно організований корекційний процес дозволить розвинути комунікативні навички, сформувавши функцію сприймання зовнішнього мовлення.

Аналіз літературних джерел дозволяє узагальнити, що виділяють чотири групи дітей з аутизмом за ступенем труднощів, з якими вони зустрічаються у молодшому шкільному віці (О. Баєнська, О. Нікольська та ін.), розглянемо їх детальніше [85].

Перша група дітей характеризується труднощами соціально-емоційного розвитку, несформованістю соціально-побутових навичок, інфантильністю у стосунках з дорослими, страхами, труднощами просторово-часових вимірів [85, с.137-139].

У дітей другої групи виділяють недоліки розуміння інструкції, спрямованої на усіх учнів, проте, індивідуальну інструкцію виконують. Через мовленнєві порушення не можуть дати розгорнуту відповідь і розуміють лише чітко сформульоване звернення, яке не містить вставних слів. Спостерігаються проблеми у процесі зміни діяльності без підготовки до цього, а стереотипність сприймання може ставати перешкодою в навчальній діяльності [85, с.139].

Діти третьої групи добре засвоюють навчальний матеріал та працюють за умови індивідуальної форми роботи і потребують постійної уваги вчителя. У школярів із аутизмом, які входять до цієї групи виникають проблеми взаєморозуміння з однолітками, оскільки вони прагнуть усієї уваги вчителя і не бажають нею ділитись [85, с.140].

Діти з РСА, які входять до четвертої групи, легко відволікаються, що заважає їм сприймати навчальний матеріал. Виникають труднощі розуміння розгорнутої інструкції, потребують створення «ситуації успіху» [85, с.140].

Отже, у дітей з аутизмом виникають труднощі не лише розуміння усного мовлення, але і невербальних засобів комунікації. А також спостерігається значне сповільнення мовленнєвого розвитку або його відсутність.

Розуміння усного мовлення дітьми з тяжкими порушеннями мовлення

Особливості розуміння та розвитку мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) вивчали і описували Т. Власова, Г. Волкова, Н. Жукова, С. Конопляста, Р. Левіна, О. Лурія, О. Мастюкова, Т. Мозгова, В. Орфінська, Н. Пахомова, Н. Савінова, Т. Сак, В. Селіверстов, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Туманова, Т. Філічова, М. Хватцев, Л. Цветкова, М. Шеремет, А. Ястребова та ін. [33; 48; 59; 62; 65; 75; 97; 109; 132; 142; 150; 151; 154; 158].

Н. Павлова дослідила використання невербальних засобів комунікації немовленнєвими дітьми [95].

Головною ознакою загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) є системність порушення, що вказує на розлад усіх функцій мовлення [62]. Мовлення дітей із ЗНМ розвивається неоднорідно, що стало причиною виокремлення його рівнів. Тому Р. Левіна узагальнила та охарактеризувала три рівні розвитку мовленнєвої діяльності дітей із ЗНМ [150, с. 4-11]. Розглянемо особливості розуміння мовлення дітьми з ТПМ залежно від рівня ЗНМ.

Категорії дітей, які увійшли до першого рівня, притаманний розлад експресивного мовлення, що є найбільш помітним. Таких дітей називають «немовленнєвими» [150, с. 4]. Словник значно відстає від вікової норми та переважно наповнений звукокомплексами та звуконаслідуваннями, які позначають одночасно кілька слів. Разом з тим, спостерігається недорозвиток імпресивного мовлення. Порушується сприймання складової структури слова, елементарних граматичних категорій. Діти мають труднощі розуміння складних інструкцій, прийменників, роду та числа іменника. Вони намагаються компенсувати труднощі процесу спілкування використанням невербальних засобів комунікації (жести, інтонація, міміка). Варто зазначити, що розуміння залежить від ситуаційності інформації. Дітям цієї групи характерний недорозвиток фонематичних процесів [62; 72; 150, с. 4-6]. На думку С. Валякко та І. Мартиненко, порушення фонематичного слуху є однією з причин низької зацікавленості інформацією, яку отримують в усній формі [72].

Діти, яких зараховують до групи другого рівня, мають більший обсяг активного та пасивного словника, порівняно з попереднім. Водночас, звужений обсяг словника обмежує можливість експресивного мовлення, діти заміняють незнайомі слова тими, які є в активному словнику. Враховуючи те, що вони вже можуть сприймати окремі граматичні форми, покращується імпресивне мовлення. Діти мають змогу сприйняти передбачений смисл

починають розуміти рід та число іменника [62]. Проте, розуміння прийменників, синонімів, антонімів, узагальнюючих слів усе ще є недостатнім. У власному мовленні з'являються фрази та, подекуди, прості речення, які є незрозумілими завдяки спотвореній вимові звуків та слів. Мають труднощі передачі смислових зв'язків [150, с. 6-9]. Сприймають та розуміють інформацію, яка стосується добре знайомих ситуацій, предметів, явищ. Це підтверджує тривалий процес пошуку відповідей на запитання до почутого. Звичайно, відповідь має спрощений вигляд [62].

Словник дітей третьої групи обмежений словами повсякденного вжитку. Труднощі словотворення також зменшують обсяг словника, який містить недостатньо прикметників, дієслів. Покращується розуміння прийменників, проте, граматичні категорії та узагальнюючі слова не завжди правильно сприймають. Потрібно зазначити, що абстрактні слова, переносне значення та прихований смисл сприймаються неточно. Імпресивне мовлення наближене до норми. Водночас, спостерігаються труднощі розуміння лексико-граматичних структур, логічні зв'язки. Експресивне мовлення характеризується появою простих речень, інколи поширених. Водночас, можуть втрачати окремі члени речення, що змінює загальний зміст [62; 150, с. 9-11].

Т. Філіцьова виділила четвертий рівень, який характеризуються незначними прогалинами лексико-граматичного боку мовлення, що негативно впливає на засвоєння навчального матеріалу [60].

Враховуючи дослідження Л. Виготського про тісний зв'язок мислення і мовлення [39], Л. Волкова вказує на недорозвиток словесно-логічного мислення [62]. У дітей із ТПМ відсутня мотивація до спілкування, недорозвиток самоконтролю, що ще більше ускладнює процес опанування мовленням. Н. Савінова виділила мотиваційно-когнітивно-аналітичний критерій з метою визначення готовності дітей з ТПМ до мовленнєвої діяльності [59; 109].

Н. Жукова зазначала, що порушення мовлення помітні вже з появою перших слів та характеризується фрагментарністю. У цей період проводять оцінку стану імпресивного мовлення. У дітей переважає використання спрощених слів за рахунок втрати складів, використання їхнього контура, переважання аморфних слів та ін. [150]. Це проявляється у тому, що вони не вимовляють ціле слово, а лише його легшу частину, частіше, відкриті склади. Також використовують звуконаслідування для називання предметів. У окремих, рідких випадках, оперують абсолютно далекими від назви словами [33]. Н. Меленчук зазначає потребу використання звукових символів з метою унаочнення слухового матеріалу [76].

Порушена структура речення у експресивному мовленні часто обумовлена недостатнім розумінням дітьми окремих слів. У дітей з ТПМ спостерігаються труднощі сприймання та розрізнення близьких слів за значенням. Можливе заміщення неправильно засвоєних слів іншими, також неправильними [150]. Можна спостерігати труднощі виконання інструкцій, які потребують фізичної активності. Це пояснюється загальною слабкістю [62].

Затримка розвитку експресивного мовлення є наслідком недостатнього розуміння мовлення. Наприклад, в онтогенезі характерно повторювати нові незнайомі слова, дітям з ТПМ це може бути не притаманно саме через труднощі розуміння [33; 59].

Розвиток імпресивного та експресивного мовлення дітей дошкільного віку Н. Баль радить включати у щоденну роботу і вихователів, і батьків. Виконання простих доручень, детальне знайомство з предметами, обговорення цікавих тем, спостереження та ін. допоможуть покращити мовлення [4].

На момент вступу до школи, мовленнєва діяльність дітей з ТПМ є несформованою та відстає від вікової норми. Порушена узагальнююча функція, фонематичні процеси, лексико-граматичний бік мовлення. Стан імпресивного мовлення може залежати від самопочуття. Якщо дитина втомлена, то і якість розуміння знижується [62]. Учні не проявляють інтересу

до спілкування, Г. Шашкіна звертає увагу на знижений інтерес до навчальної діяльності, учні не розпитують дорослих стосовно виконання завдань [60].

Л. Волкова наголошувала на тому, що у дітей із ЗНМ не лише затримка появи експресивного мовлення, але й його порушення у процесі становлення та розвитку. Вона зазначала, що імпресивне мовлення, здається, наближеним до вікових норм. Проте, за умови комплексної оцінки, помітні значні недоліки розуміння [62].

Н. Баль зауважила, що діти з ТПМ чутливі не стільки до змісту мовлення, скільки до його інтонаційного наповнення [4]. Водночас, Н. Жукова зазначає, що їхнє мовлення є досить нерозбірливе, що обумовлено обмеженим обсягом словника, аграматизмами, спотворенням звуків та слів, труднощами словозміни [33]. І. Мартиненко характеризує мовлення дітей з ТПМ як позбавлене інтонаційного забарвлення. Своєрідний розвиток емоційної сфери, на думку науковця, негативно впливає на розуміння та розрізнення емоційних станів інших людей та на усвідомлення власних [72].

Отже, у дітей з ТПМ спостерігаються системні порушення мовленнєвої діяльності. При цьому страждають імпресивне та експресивне мовлення, що впливає на подальше оволодіння знаннями.

Розуміння усного мовлення дітьми із затримкою психічного розвитку

У дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) спостерігаються особливості становлення та розвитку мовленнєвої діяльності. Вчені також досліджували та описували і затримку в розвитку їхнього мовлення (Н. Бастун, Ю. Блінков, О. Іванова, С. Ігнат'єва, Т. Ілляшенко, Р. Лалаєва, Л. Лопатина, О. Мальцева, М. Рождественська, Т. Сак, О. Слепович Л. Яссман та ін.) [34; 36; 39; 40; 53; 63].

Затримка мовленнєвого та психічного розвитку безпосередньо пов'язані між собою. Якщо характеризувати мовлення дітей із ЗПР, варто сказати про його збідненість, в активному мовленні переважають прості речення, фрази.

Виникають труднощі пошуку відповідей на отримані запитання. Можуть хибно розуміти почуте [34].

На становлення мовлення негативно впливають порушення розвитку особистості. Обмежені знання, знижений інтерес, труднощі самоконтролю, недорозвиток психічних процесів та ін. значно обмежують мовленнєву діяльність [63]. Експресивне та імпресивне мовлення відстають у розвитку.

Також Р. Лалаєва зазначає, що діти із ЗПР мають труднощі оперування узагальнюючими поняттями, замість власних назв використовують характеристики та ознаки, більш уважні до деталей, аніж до загального змісту. Водночас, легко добирають антоніми до знайомих слів. Труднощі виникають лише у процесі роботи із незрозумілими та незнайомими словами. Водночас, не можуть підібрати синоніми, замість цього шукають слова із протилежним значенням (антонім) [53].

Л. Ясман описала розуміння мовлення дітьми із ЗПР з орієнтацією на послідовність слів, а не за логікою дій у інструкції [128, с. 42]. За цією ж причиною виникають труднощі сприймання порівнянь. Для того, щоб покращити розуміння інформації в усній формі виникає потреба унаочнення тексту. Описана особливість не завжди коригується навіть у молодшому шкільному віці за умови цілеспрямованого навчання [128]. Потрібно приділяти увагу корекції просторових уявлень дітей із ЗПР, що безпосередньо впливають на розуміння граматичних категорій [128].

Водночас, О. Слепович зазначає, що діти із ЗПР не завжди правильно сприймають складні інструкції. Замість запам'ятовування послідовності зазначених дій, вони акцентують увагу на фрагменті, або спотворюють загальний зміст [128].

О. Мальцева пов'язує проблеми розуміння мовлення оточуючих із недорозвитком фонематичних процесів, що є причиною недиференційованого сприймання [63]. Словник наповнений у більшій мірі іменниками та дієсловами [63, с. 36] з переважанням конкретних назв над узагальненими [101]. Його обмежений обсяг є результатом зниженого інтересу дітей із ЗПР та

недостатнього обсягу знань [36]. Він характеризується значною різницею обсягу активного та пасивного (Ю. Блінков, С. Ігнат'єва, Т. Ілляшенко, Р. Лалаєва, М. Рождественська та ін.), помітні труднощі використання узагальнюючої функції, груп слів за значенням, роду іменника та ін. [34; 36; 53].

У дітей із ЗПР знижена пізнавальна активність та інтерес до спілкування (Ю. Блінков, С. Ігнат'єва, Т. Ілляшенко, М. Рождественська та ін.) [34; 36]. Це негативно впливає на подальший розвиток дитини та на динаміку становлення особистості дитини. До трьох років затримка проявляється у пасивності дітей стосовно взаємодії з навколишнім середовищем та маніпуляцій з іграшками, сповільненим розвитком мовлення. Діти не прагнуть самостійності, виконувати цілеспрямовані дії без керівництва дорослих [34].

На думку Р. Лалаєвої, число іменника діти із ЗПР засвоюють до чотирьох років, у цей період їм притаманні помилки використання. Проте, рід іменника є значно складнішим для розуміння [53].

У дошкільному віці діти із ЗПР відрізняються від нормотипових дітей і поведінкою, і труднощами в навчальній діяльності [34]. І. Марченко зазначала, що помітним є недорозвиток наочно-образного та словесно-логічного мислення [74, с.15-16]. Л. Лопатина та О. Іванова писала про те, що спостерігаються труднощі розуміння граматичних форм слів та словотворення [63]. А Р. Лалаєва зазначає про труднощі розуміння прийменників у старшому дошкільному віці [53].

Сприймання тексту дітьми цього віку характеризується фрагментарністю та порушеною логічною послідовністю подій. Вони не можуть самостійно проаналізувати почуте та відтворити його за потреби, що проявляється у труднощах переказу, неправильних відповідях на запитання [63]. І. Марченко зазначає, що спостерігаються труднощі встановлення причиново-наслідкових зв'язків. А О. Слепович виділив проблему узагальнення як інтелектуальної операції [74, с.16]. Усе це є причинами труднощів розуміння та відтворення почутого тексту.

На момент вступу до школи, обмеженість знань та труднощі оперування наявними, перешкоджають оволодінню новою інформацією. Обсяг їхніх знань характеризується обмеженістю та несистемністю [34; 40].

На початку навчання ЗПР проявляється не тільки в обмеженні знань, але і у невмінні застосовувати вже засвоєну інформацію (Н. Бастун, Т. Ілляшенко, Т. Сак та ін.) [40]. Зниження працездатності у молодшому шкільному віці спричинено швидкою втомою учнів. За цих умов проявляються і порушення процесів запам'ятовування та пригадування [40].

Мовлення молодших школярів, на перший погляд, є задовільним. Водночас, у процесі близького спілкування на уроках, проявляється значна збідненість мовленнєвої діяльності (Н. Бастун, Т. Ілляшенко, Т. Сак та ін.). Відповіді у формі коротких простих речень дають хибне уявлення про сором'язливість дитини. Словник дітей молодшого шкільного віку не відповідає віковим нормам і наповнений переважно іменниками та дієсловами [40].

Спостерігаються труднощі розуміння близьких слів за звучанням та різних за значенням, узгодження іменників у множині та часі. Діти із ЗПР молодшого шкільного віку також недостатньо усвідомлюють причиново-наслідкові зв'язки [40], що впливає на роботу із текстами. Виникає потреба візуалізації почутого для покращення його сприймання у процесі навчальної діяльності [40; 63].

Л. Лопатина та О. Іванова зазначали, що школярі із ЗПР користуються експресивним мовленням ситуативно. При цьому, використовують невербальні засоби комунікації з метою компенсації недостатнього обсягу активного словника з метою покращення процесу спілкування [63].

Р. Лалаєва наголошує на тому, що діти із ЗПР не сприймають прихований смисл, переносне значення, абстрактні поняття. У текстах вони мають труднощі оцінки дій головних героїв та аналізу ситуації [53].

Спостерігається недостатній розвиток емоційно-вольової сфери у дітей із ЗПР на момент вступу до школи (Н. Бастун, Т. Ілляшенко, Т. Сак та ін.). Це

відображається на поведінці дітей (які стають непосидючими, неуважними) та на адекватності використання і сприймання людських емоцій. Розлади поведінки негативно впливають на засвоєння знань на уроках, які сприймаються фрагментарно та значно обмежено. Водночас, це впливає на подальше формування власних уявлень про вивчене [40].

Отже, діти із ЗПР мають затримку мовленнєвого розвитку, обмежений обсяг словника, труднощі встановлення причиново-наслідкових зв'язків, недостатнє розуміння граматичних категорій та сприймання прихованого смислу. Усе це негативно впливає на спілкування дітей та їхню подальшу навчальну діяльність.

Розуміння усного мовлення дітьми з інтелектуальними порушеннями

Становлення та розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) досліджували Л. Вавіна, М. Гнезділов, А. Грибоєдов, Т. Дульнев, Л. Занков, В. Ковальчук, Н. Кравець, Р. Лалаєва, Л. Логвінова, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Петрова, Є. Правдіна-Вінарська, М. Савченко, Є. Соботович, Т. Ульянова, М. Феофанов та ін. [50; 52; 110; 132].

О. Катаєва та О. Стребелева пишуть про те, що у дітей з ІП спостерігається порушення усіх сторін мовлення. Водночас, на це впливає недорозвиток вмінь та навичок, які є основою для подальшого формування мовленнєвої діяльності (інтерес до навколишнього, предметно-практична діяльність) [45]. Р. Лалаєва також зазначає, що порушення мовлення у дітей з ІП є системним (порушені усі компоненти) та стійким (їх усунення є тривалим та складним процесом) [52]. Вона наголошує на тому, що розвиток мовлення дітей залежить від рівня інтелекту. Водночас, співвідношення між рівнем інтелектуального розвитку та мовленням чітко не визначено [52, с. 5]. Дослідження Є. Соботович показали, що порушення інтелектуального розвитку негативно впливають на розуміння та становлення власного мовлення. При цьому, вагомого значення науковець надає недорозвитку

функції самоконтролю. Якщо дитина засвоїла певні знання, через відсутність контролю за власним мовленням, вона не використовує їх [78].

Діти з ІІІ від народження відрізняються від дітей з нормотиповим розвитком у своєму становленні (О. Катаєва, О. Стребелева та ін.). У ранньому віці процес сприймання розвивається дещо сповільнено та проявляється у тому, що діти не співвідносять більшість слів із предметами, які позначають. Окрім того, вони мають знижений інтерес до іграшок, оточуючих предметів, наслідком чого є труднощі запам'ятовування їхніх назв. Мовлення не виконує регулюючої функції та не є засобом спілкування дітей з ІІІ, внаслідок чого починають виникати труднощі розуміння словесної інструкції та процесу наслідування [45]. О. Катаєва та О. Стребелева виділили одну із причин затримки розвитку мовлення у ранньому віці – несформованість базових знань та вмінь [45].

Вже у ранньому віці затримка фізичного розвитку негативно відображається на загальному та мовленнєвому розвитку (О. Катаєва та О. Стребелева та ін.). Діти з ІІІ не цікавляться подіями, які відбуваються навколо. Спостерігається сповільнена реакція на зовнішні подразники. Збідненість емоційного спілкування проявляється у відсутньому або затриманому у часі комплексі поживлення [45]. Діти з ІІІ пізніше починають ходити, що обмежує можливості знайомства із оточуючими предметами та середовищем. У цьому віці у дітей з ІІІ не з'являється предметно-маніпулятивна діяльність. Вони не зацікавлені в іграшках та способах гри з ними. Інколи, досягнувши трьох років, діти починають маніпулювати окремими предметами, проте, використовують їх не за призначенням. Дії з ними носять стихійний характер і не допомагають оволодівати алгоритмом використання речей. Такі хаотичні маніпуляції називають неадекватними діями, які притаманні дітям з ІІІ [45]. Затримка появи лепету і гуління є однією з причин подальшого недорозвитку артикуляційного апарату і фонематичного слуху [45].

Є. Соботович зазначає, що з раннього віку словниковий запас дітей з ІІ є низьким і дуже повільно збільшується. Слова часто не поєднані з предметом саме через недостатнє використання маніпулятивної діяльності, тому діти використовують їх недоречно [78].

До кінця першого року життя помітна байдужість до оточуючих людей та предметів, відсутня потреба емоційного спілкування, пізніше діти не використовують жести для комунікації та ін. [45, с. 20-21]. Є. Соботович дослідила, що спостерігається затримка появи лепету та перших слів, які з'являються в два – три роки. Поява мовленнєвої діяльності також залежить від рівня інтелектуального розвитку. Чим він нижчий – тим більша затримка [78].

У дітей із ІІ спостерігається недорозвиток імпресивного мовлення (О. Катаєва, М. Савченко, О. Стребелева та ін.). Він проявляється у труднощах сприймання та розуміння усного мовлення дорослих. Розуміння почутого стає можливим за умови перебування у ситуації, якої стосується інформація, тобто, є ситуативним [45]. Про ситуативність мовлення також писали З. Істоміна, Г. Ляміна та ін. [70; 71]. У процесі визначення причин труднощів розуміння усного мовлення дітьми з ІІ, Є. Соботович однією із основних виділила несформованість оперативних дій [78].

Н.М. Стадненко вказує на сповільненість процесу сприймання у дітей з ІІ. Водночас, К. Вересотська наголошує на залежності якості сприймання від рівня складності об'єкта [133, с. 35]. На точність сприймання мовлення впливають порушення фонематичного слуху та сповільненість процесу сприймання [45]. Наслідком недорозвитку фонематичних процесів є неправильне засвоєння та подальше використання нових слів. Спотворена вимова зберігається тривалий час [90].

Це впливає і на розвиток експресивного мовлення. Власна мовленнєва діяльність характеризується некритичністю до мовлення. Спостерігається низька активність у процесі спілкування [110]. Мовлення характеризується беземоційністю, монотонністю та порушеннями темпо-ритмічних

характеристик [13; 125]. У дітей з ІІ повільно розвивається процес сприймання, що і надалі проявляється у зниженні інтересу до іграшок, предметів, що оточують [45]. Діти не запитують дорослих про навколишній світ, тому що це не входить у їхні інтереси [110].

Г. Кузнецова дослідила, що діти з ІІ починають розуміти звернене мовлення до двох років [125 с. 218; 132]. У віці до трьох років діти все ще не співвідносять більшість слів із предметами, які вони позначають. О. Катаєва та О. Стребелева поєднують це із зниженим інтересом, результатом чого є труднощі запам'ятовування назв оточуючих предметів. Інструкції стають доступними за умови частого її використання у звичних ситуаціях. У цьому віці мовлення не виконує регулюючу функцію та не є засобом спілкування дітей з ІІ [45]. До кінця третього року життя може виникати бажання співпраці з дорослими. Воно проявляється у повторенні дій та виконанні почутих інструкцій [45, с. 25]. До п'яти років 30% мовлення діти все ще не розуміють. Найлегшими для розуміння є фрази, які дорослі використовують найчастіше [78, с. 5]. О. Боряк вказує на труднощі втримування інформації у пам'яті, що негативно впливає на його розуміння [13].

Затримка у розвитку мовлення продовжується і в дошкільному віці. Зокрема, діти з ІІ можуть не розмовляти до п'яти років [45, с. 45]. Водночас, мовлення розвивається по-різному. Наприклад, у дітей може бути відсутнє мовлення; можливе володіння невеликим словником; можливий формальний розвиток мовлення [45, с. 46].

У дітей з ІІ старшого дошкільного віку зустрічаються труднощі розуміння роду іменника. Є. Собонович описує, що у власному мовленні вони також не диференціюють чоловічий та жіночий роди. Р. Лалаєва виділяє труднощі використання дітьми з ІІ узагальнюючих слів, значно обмежене використання дієслів, слів, які позначають ознаки предметів. Водночас, антоніми у мовленні дітей практично не зустрічаються [52, с. 65]. Спостерігається порушене розуміння прийменників та сплутування їх між собою [52, с. 70]. Одне слово діти використовують для називання конкретного

предмета. Виникають труднощі розуміння того, що, наприклад, жирафа не лише іграшка з якою дитина спить, але й тварина з картинки, зоопарку та ін. [52].

Словник збіднений, обсяг активного значно менший за пасивний. Нові слова діти з ІІІ пов'язують із ситуацією, в якій їх почули. Тому і надалі пов'язують ці слова із вже знайомою подією, не переносять їх в нові умови [90]. Ще однією причиною обмеженості словника є труднощі узагальнення та подальше абстрагування від ознак, які не є суттєвими [125, с. 219].

О. Катаєва та О. Стребелева також наголошують на тому, що вони не можуть співвіднести сприйнятий предмет із словом, яке його позначає. У результаті цього, засвоєні поняття є нестійкими, конкретизованими та значно обмеженими [45].

Враховуючи те, що у дітей з ІІІ дошкільного віку мовлення розвивається по-різному, розуміння усного мовлення залишається ситуативним, обмеженим і не є інформативним. О. Катаєва та О. Стребелева пишуть, що засвоєння нової інформації не здійснюється за допомогою мовлення. Маючи значно більший об'єм пасивного словника, діти можуть не розуміти окреме слово та цілі фрази, що стає причиною непорозумінь із іншими [45].

Несформованість комунікативної функції мовлення у дошкільному віці не компенсується розумінням або використанням невербальних засобів комунікації [45]. Водночас, дошкільники з ІІІ розуміють тільки прості жести, спостерігаються труднощі сприймання емоцій [45].

Є. Соботович зазначає, що діти дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня не розуміють в повній мірі смислові зв'язки у тексті. Це впливає і на побудову власного мовлення. Що проявляється у виключенні з речення його головних членів. До молодшого шкільного віку вони не надають важливого значення дієслову в реченні, не завжди використовують його у власних висловлюваннях [78].

Водночас, дорослий, за допомогою правильно побудованого мовлення, може регулювати діяльність дошкільника. Важливою умовою є поєднання

словесної інструкції з наочностями (жест, зображення, приклад виконання та ін.). Проте, діти не можуть за допомогою власного мовлення контролювати свою діяльність [45].

Сприймання прихованого змісту також є складним, тому що у дітей з ІІІ переважає конкретне мислення. Вони не можуть сприйняти та зрозуміти прихований зміст, абстрактні поняття, порівняння, метафори, прислів'я та ін. [90]. Діти з ІІІ старшого дошкільного віку не сприймають переносного значення слів. Нові слова діти з ІІІ також пов'язують із ситуацією, в якій їх почули. Тому й надалі ці слова асоціюються із вже знайомою подією та діти не можуть переносити їх в нові умови, ситуації. Помітним у дітей з ІІІ є збіднене емоційне спілкування, що надалі впливає і на невербальне [52; 134]. М. Матвєєва вказує на незрілість емоційної сфери. Діти з ІІІ не завжди усвідомлюють власні емоції та адекватно реагують на ситуації. У них більше розвинута здатність до емпатії, аніж до співчуття іншим людям. Не дивлячись на це, у текстах дітей найбільше цікавлять емоційні моменти на яких вони акцентують увагу і у власних висловлюваннях [133, с.140-142].

Дошкільники та молодші школярі, які розуміють дієслова, поняття категорії числа, мають труднощі з їхнім сприйманням в певних фразових конструкціях. Тобто, Є. Соботович зазначала, якщо змінити структуру зрозумілого речення, дитина може не сприйняти його смисл [132]. Проте, діти можуть оволодіти розумінням певних інструкцій, які часто використовують у конкретній ситуації. Однак, якщо попросити дитину з ІІІ повторити знайомі дії за нестандартних умов – вона не зрозуміє, що від неї очікують [45].

Дослідження Є. Соботович також підтвердили, що діти з ІІІ молодшого шкільного віку не сприймають переносне значення та багатозначності слів. Не розуміють навіть ті фрази з прихованим змістом, які є звичними та загальноприйнятими [78]. Вже у молодшому шкільному віці виникає потреба формування їхнього розуміння. В першу чергу розвиваємо вміння сприймати ті слова, які використовуємо у повсякденному житті [78]. Метафори та прислів'я є недоступними окремим учням навіть у старших класах [125].

За несприятливих умов навчання і виховання діти з ІІ вступують до школи із значно збідненим словниковим запасом, обмеженим розумінням зверненого мовлення (зокрема, прикметників, займенників, прийменників та ін.), недорозвитком зв'язного мовлення та ін. Усе це, на думку М. Савченко, негативно впливає на подальшу навчальну діяльність [110].

Робота з синонімами та антонімами допомагає школярам з ІІ розширити словниковий запас та готує їх до розуміння багатозначних слів [50]. Н. Кравець зазначає, що зв'язне мовлення починає формуватися за умови створення ситуації, яка потребує його використання. Також ця ситуація має бути цікавою, тому виникає потреба активної участі емоційного компоненту [50, с. 95].

Водночас, М. Савченко інформував про те, що є діти з ІІ, які мають добре розвинене мовлення. Воно, в більшій мірі, складається із завчених штампів, розуміння яких є несформованим. Такі учні можуть висловлюватись як простими, так і складними реченнями, але втрачають послідовність викладу думок. Спостерігаються труднощі розуміння творчих завдань, які мають на меті реалізацію словотворчої функції [110].

Н. Стадненко зазначає, що під час сприймання тексту діти з ІІ роблять акцент на окремих елементах оповідання, втрачаючи при цьому загальний смисл. Зменшений обсяг пам'яті не дозволяє школярам запам'ятати усе почуте. Водночас, негативно на розуміння тексту впливає знижений інтерес до навчання [43; 82; 90]. Працюючи з текстами, для учнів з ІІ простіше переказати почуте з опорою на зорове підкріплення ніж придумати свій. Р. Лалаєва найбільшою проблемою під час переказу називає порушення причиново-наслідкових зв'язків. Це проявляється в неточностях переказу та втраті смислу тексту. Діти намагаються механічно запам'ятати почуте, після чого, під час переказу втрачається логічний зв'язок, послідовність подій, важливі елементи. Пригадування набуває стихійного характеру, що порушує послідовність подій у тексті. Замість одного опорного малюнка, потрібно

використовувати серію сюжетних зображень, які допомагають відновити причиново-наслідкові зв'язки [52, с. 72-73; 87].

Також Є. Соботович зазначає, що першокласники з ІІІ не розуміють дієслів, які вживаються в нехарактерній для них формі [78]. Увагу дітей з ІІІ привертає більше лексичне значення слова. В той час, як його граматичне оформлення не враховується [78, с. 15]. Множину слів діти з ІІІ розуміють, якщо пропонувати їм показати попарно названі слова в однині та множині (хмара – хмари). Якщо їх називати у хаотичному порядку – діти втрачають розуміння числа і шукають названий предмет. Також, в молодшому шкільному віці яскраво виражені проблеми мовлення у використанні та розумінні іменників середнього роду [78; 87]. Спостерігається недостатнє розуміння багатозначних слів; обмежене сприймання прислівників, прийменників, займенників [125].

Для розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів з ІІІ Р. Лалаєва радить активізувати аналізаторні системи та використовувати велику кількість різноманітного унаочнення. Важливо приділити особливу увагу закріпленню вивченого матеріалу. Часто повторювані завдання бажано поступово наповнювати новими елементами. Отримані знання потрібно закріплювати у різних ситуаціях [52]. Потрібно враховувати і те, що у молодшому шкільному віці діти не завжди можуть співвіднести фразу з її ілюстрацією [125].

Загалом, у дітей з ІІІ виникають труднощі розуміння словесної інструкції та процесу наслідування. О. Катаєва та О. Стребелева рекомендують шукати альтернативу, якщо учні не розуміють інструкцію. Виникає потреба виконувати дії спільно з дитиною, взявши її руку та повторювати потрібний рух [45, с. 89].

Також, Н. Стадненко вказує на те, що діти з ІІІ мають схильність до швидкого забування. Враховуючи цю особливість, вона радить давати дітям можливість відпочити, а не використовувати багаторазове повторення. Вона вважає, що саме відпочинок допомагає відновити втрачені (забуті) знання [90].

Для успішного сприймання матеріалу дітьми з ІІ, потрібно виділяти більше часу для вивчення; використовувати наочності; спрощений виклад; практичне засвоєння, повторення та ін. [90, с. 25].

Дітям з ІІ притаманна навіюваність, яка негативно впливає на розуміння. Вони легко піддаються впливу авторитетної особи та виконують її вказівки, при цьому не аналізують одержану інформацію (М. Матвеева) [133].

Отже, у дітей із ІІ спостерігаються не лише порушення експресивного мовлення, але і значний недорозвиток імпресивного. У розумінні втрачається логічна послідовність, діти не реагують на прихований смисл та не чутливі до невербальних засобів комунікації. Розвиток мовлення та його розуміння пов'язані із рівнем інтелектуального розвитку.

Висновки до першого розділу

Отже, аналіз літературних джерел дозволяє узагальнити, що імпресивне мовлення – це процес сприймання та розуміння інформації в усній та письмовій формі; є зв'язною ланкою між експресивним мовленням та мисленням.

З'ясували, що спільним елементом експресивного та імпресивного мовлення є внутрішнє, яке виділяється структурним елементом обох процесів. Особливостями внутрішнього мовлення є: переважання присудків над підметами, що забезпечує стислий вигляд; скорочена вимова звукокомплексу слів; злиття слів.

Розглянувши сутність процесу імпресивного мовлення, встановили, що його структура містить правильне сприймання та розрізнення фонем, розуміння сприйнятого слова, розуміння фраз та речень. Останній структурний елемент демонструє зв'язок з вербальним запам'ятовуванням, яке забезпечує втримання почутого для його повноцінного осмислення. Водночас, для цілісного розуміння окремо сприйнятої інформації, безпосередню участь у цьому процесі бере симультанний синтез.

Після опрацювання теоретичного матеріалу, потрібно вказати, що імпресивне мовлення містить такі елементи: сприймання інформації про навколишнє середовище, осмислення сприйнятого, співставлення із раніше набутими знаннями. З'ясували, що в онтогенезі формується спочатку ситуативне розуміння мовлення під час безпосереднього контакту із предметом розмови, на його основі пізніше розвивається контекстне, яке не потребує наочностей та предметності.

Варто зазначити, що для правильного сприймання та розуміння усного мовлення важливою є чутливість до невербальних засобів комунікації. Емоції, жести, міміка, пози та ін. несуть додаткову інформацію [113, с. 203]. Зацікавленість мовця також покращує рівень засвоєння почутого. Не менш важливе значення для повноцінного та якісного сприймання усного мовлення мають аналізаторні системи.

Розглянувши теоретичні основи розвитку мовлення в нормі та при порушеному розвитку, з'ясували, що у дітей з аутизмом спостерігається значна затримка формування власного мовлення та розуміння зверненого у порівнянні з типовим онтогенезом. Хоча, деякі науковці зазначають, що спостерігаються випадки, коли мовлення дітей з РСА розвивається як в нормі, інколи навіть випереджає до певного вікового періоду. Розуміти слова в онтогенезі починають з двох місяців, водночас діти з РСА ще у піврічному віці часто не реагують на мовлення дорослих. Емоції діти з типовим розвитком навчаються розуміти з семи років, а діти з РСА в більшості не розуміють їх взагалі.

Водночас, впливають на формування та розвиток імпресивного мовлення комплексні порушення психофізичного розвитку. На основі опрацьованих літературних джерел, варто зазначити, що розуміння мовлення залежить від рівня інтелектуального розвитку. Тому, у процесі роботи потрібно враховувати індивідуальні особливості розвитку дітей.

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ З АУТИЗМОМ

2.1. Методика дослідження розуміння усного мовлення молодшими школярами

Метою констатувального експерименту є дослідження стану розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку.

Для досягнення поставленої мети виділили такі завдання:

1. Підібрати методики для дослідження розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку.
2. Дослідити особливості розуміння усного мовлення дітьми з РСА молодшого шкільного віку.
3. Вивчити вплив рівня інтелекту на розуміння усного мовлення у молодших школярів з аутизмом.
4. З'ясувати, як впливають невербальні засоби комунікації на розуміння мовлення дітьми з РСА.
5. Дізнатись, як діти з аутизмом розуміють усне мовлення в залежності від ситуації, форми спілкування та мовця.
6. Порівняти розуміння усного мовлення молодшими школярами з РСА та типовим розвитком.
7. Проаналізувати стан формування розуміння мовлення школярами в сучасній системі освіти.

Під час дослідження ми користувались такими методами, як: аналіз документації, спостереження на уроках та перервах, анкетування, опитування, бесіда, порівняння, метод обробки даних.

Використовували дидактичний матеріал, який був адаптований до контингенту досліджуваних. Для систематизації завдань з метою вивчення рівня розуміння усного мовлення користувалися: навчальними програмами

для закладів загальної середньої освіти [47; 101; 102; 103; 104]; логопедичними альбомами та методичними посібниками для діагностики мовленнєвого розвитку Г. Барищук, Г. Блінової, А. Малярчук, Н. Пахомової, І. Смірної, Є. Соботович, Л. Федорович та ін. [5; 6; 7; 14; 17; 18; 29; 38; 69; 96; 114, с. 72; 131; 132; 148; 149].

Складові обстеження для учнів 1-4 класів:

1. Обстеження пасивного словника:
 - а. розуміння іменників, прикметників, дієслів, прийменників, займенників;
 - б. розуміння узагальнюючої функції слова;
 - в. розуміння синонімів, антонімів, омонімів (без використання зазначених термінів).
 - г. розуміння роду, числа.
2. Розуміння словосполучень, речень і невеликих текстів:
 - а. розуміння та виконання доручень;
 - б. розуміння співвідношення між членами речення;
 - в. розуміння сленгових слів та виразів;
 - г. розуміння фразеологізмів;
 - д. розуміння прислів'їв та приказок;
 - е. розуміння змісту та прихованого змісту почутого тексту.
3. Розуміння немовленнєвих засобів комунікації:
 - а. розуміння емоцій;
 - б. розуміння виразності голосу;
 - в. розуміння жестів;
 - г. розуміння гумору.

Враховуючи аналіз літературних джерел, науковці (О. Лурія, С. Рубінштейн, М. Хватцев та ін.) вказують на те, що правильне сприймання невербальних засобів комунікації є способом покращення розуміння усного мовлення. Емоція, міміка, жести та ін. допомагають слухове сприймання зробити слухо-зоровим та збільшити інформативність отриманої інформації. З

огляду на це, ми включили розуміння невербальних засобів комунікації у своє дослідження.

Обстежуючи дітей з аутизмом, які навчаються у 1-2 класах, ми побачили труднощі розуміння ними усного мовлення. Дітям з РСА пропонували матеріал, що відповідав рівню їхнього пізнавального розвитку. Дослідили як рівень актуального, так і зону найближчого розвитку. Усі результати записували до протоколів, які згодом опрацьовували. Ми досліджували лише розуміння прихованого змісту почутого та невербальних засобів комунікації учнями 3-4 класів з типовим розвитком. Таке рішення обумовлено тим, що учні 1-2 класів продемонстрували достатнє розуміння мовлення, а також було проведено спостереження за поведінкою, спілкуванням на перервах та характером відповідей на уроках. З огляду на це, діти, які навчаються у 3-4 класах виконували завдання у письмовій формі, що дозволило їм написати те, що вони думають насправді.

Дослідження розуміння іменників

Мета: дослідити розуміння іменників.

Обладнання: картинки за лексичними темами для першого класу: меблі, шкільне приладдя, геометричні фігури; для другого класу: птахи, комахи, професії (Додаток А). Набір картинок до лексичної теми «Професії» був взятий з логопедичного альбому для обстеження лексико-граматичного боку та зв'язного мовлення І. Смірної [114, с. 72; 131].

Інструкція: вступна: «Уважно розглянь усі картинки і покажи назване». У процесі роботи: «Покажи, де... (пенал, ручка...)». З допомогою: «Це – пенал, покажи ручку» [114, с. 72].

Види допомоги: якщо учні не знаходили назване зображення, пропонували розглянути дві картинки. Одну з яких дорослий називав і пропонував показати іншу.

Дослідження узагальнюючої функції слова

Мета: дослідити узагальнюючу функцію слова.

Обладнання: набори картинок за лексичними темами (Додаток А). Для першокласників: меблі, шкільне приладдя, геометричні фігури; для учнів другого класу: птахи, комахи, професії [114, с. 72].

Інструкція: «Розглянь картинки і назви їх одним словом»; «Яким словом можна назвати усі картинки».

Види допомоги: якщо виникали труднощі, демонстрували учням два набори картинок. Серед них пропонували обрати той, який відповідав названому узагальнюючому слову, при цьому змінювали інструкцію.

Інструкція: «Де... (птахи, меблі...)».

Дослідження розуміння прикметників

Мета: дослідити розуміння прикметників.

Обладнання: картинки, предмети за такими темами для учнів першого класу: тварини, комахи, рослини, продукти харчування та предмети побуту; для учнів другого класу: меблі, тварини, предмети побуту, продукти харчування (Додаток Б).

Інструкція: для першокласників: «Розглянь картинки. Я називатиму ознаки, а ти відгадай, яку картинку описую». Для другокласників: «Покажи, що із цих предметів (м'яке, дерев'яне...)» [114, с. 72].

Види допомоги: знайомили із предметами та разом з дитиною описували їх, використовуючи передбачені завданням ознаки. Після цього пропонували ще раз виконати передбачене завдання.

Дослідження розуміння дій

Мета: дослідити розуміння дій.

Обладнання: картки з логопедичного альбому для обстеження лексико-граматичного боку та зв'язного мовлення І. Смірної [131] із зображеними діями. Першокласники працювали із словами, які називали дії рухової сфери, наприклад: пливе, летить, повзе, йде, біжить, стрибає. Другокласники шукали зображення дієслів побутового та навчального характеру, зокрема: читає, вмивається, п'є чай, пише, миє посуд, прасує (Додаток В) [114, с. 72].

Інструкція: «Покажи, хто... (читає, пише...)» [114, с. 72].

Види допомоги: знайомили учнів із усіма, хто зображений на малюнках та називали дії, які вони виконують. Далі повторювали інструкцію та пропонували ще раз виконати завдання.

Дослідження розуміння прийменників

Мета: дослідити розуміння прийменників.

Обладнання: зображення собаки у різних позиціях по відношенню до коробки; парта, ручка (Додаток Д).

Інструкція: «Покажи, де собака (сидить на коробці, сидить у коробці...)» [114, с. 72].

Види допомоги: якщо виникали труднощі виконання цього завдання, давали дитині ручку або інший предмет і просили покласти на парту, захватити під парту та ін.

Інструкція: «Поклади ручку (на парту, під парту...)».

Дослідження розуміння присвійних займенників

Мета: дослідити розуміння присвійних займенників.

Обладнання: завдання із логопедичного альбому для обстеження лексико-граматичного боку та зв'язного мовлення І. Смірної [131]. На малюнку зображений хлопчик, із різними предметами в руках (Додаток Е).

Інструкція: «Розглянь малюнки назви, про що хлопчик скаже «це моє».

Види допомоги: перший варіант допомоги – озвучували приклад виконання. Другий варіант – розглядали кожен малюнок окремо та надавали два варіанти відповіді.

Інструкція: З першим варіантом допомоги: «Про машинку хлопчик скаже «Моя машинка», а про що скаже «Мій?»». З другим варіантом допомоги: «Хлопчик скаже «мій машинка» чи «моя машинка?»».

Дослідження розуміння синонімів

Мета: дослідити розуміння синонімів.

Обладнання: написані речення, картинки (Додаток Ж).

Інструкція: для першокласників: «Уважно послухай речення. Знайди картинку, яка відповідає йому.» Для учнів другого класу: «Послухай 2

речення, в них є щось спільне. Обери ту, яка є спільною для прослуханих речень» [114, с. 73]. Після інструкції зачитували по два речення, в яких є подібні за значенням слова. Для отримання відповіді, демонструємо набір картинок з-поміж яких є правильна відповідь.

Дослідження розуміння антонімів

Мета: дослідити розуміння антонімів.

Обладнання: зображення антонімів (Додаток З).

Інструкція: «Я називатиму слова, а ти знайди слова-навпаки» [114, с. 73].

Види допомоги: для початку озвучували приклад: «високий – низький, гарячий – холодний». Якщо усна допомога не була сприйнята, демонстрували зображення, та просили назвати до них слова-навпаки [114, с. 73].

Інструкція: «Розглянь картинку, що ти бачиш? Як можемо сказати навпаки». «Покажи малюнок-навпаки до цієї картинки» [114, с. 73].

Дослідження розуміння омонімів

Мета: дослідити розуміння омонімів.

Обладнання: картинки (Додаток К).

Інструкція: першокласникам зачитуємо речення і пропонуємо обрати зображення того, про що йдеться у реченні. Другокласників просимо пояснити, як дитина розуміє речення. Інструкція має такий вигляд: «Послухай речення. Поясни, як ти його розумієш. Покажи про що це речення».

Види допомоги: пропонували прослухати словосполучення з омонімом та знайти його значення на картинці.

Інструкція: «Покажи, де на картинці кам'яний замок».

Дослідження розуміння поняття роду

Мета: дослідити розуміння поняття роду.

Обладнання: картинки (Додаток Л).

Інструкція: першокласникам потрібно було розглянути зображення дій, що виконували хлопчик і дівчинка, які мають однакове ім'я Саша. Далі, потрібно було показати, хто з дітей виконував названу дію. Інструкція: «І

хлопчика, і дівчинку звать Саша. Покажи, де... (Саша одягнув корону...)». Другокласники одержали по 4 картинки із однією спільною ознакою, наприклад червоний колір. Завданням було знайти зображення того предмета, про який говорили. Інструкція: «Покажи, про що скажемо... (червоний, червоне...)» [114, с. 73].

Дослідження розуміння числа іменника

Мета: дослідити розуміння числа іменника.

Обладнання: картинки (Додаток М).

Інструкція: першокласникам пропонували розглянути зображення предметів в однині та у множині: «Покажи, де... (квітка, а де квіти...)». Учням другого класу також демонстрували картинки, із зображеними предметами в однині та в множині: «Покажи... (червоне (що?), червоні (що?))» [114, с. 73].

Дослідження розуміння та виконання доручень

Мета: дослідити розуміння та виконання доручень.

Обладнання: перелік складних та простих інструкцій (Додаток Н).

Інструкція: складні інструкції типу: «Встань зі стільчика і підстрибни; Дай не книгу, а зошит» [114, с. 73].

Види допомоги: заміна складної інструкції на просту.

Інструкція: «Поклади руки на парту» та ін.

Розуміння співвідношення між членами речення

Мета: дослідити розуміння співвідношення між членами речення.

Обладнання: сюжетні картинки (Додаток П).

Інструкція: демонстрували першокласникам сюжетний малюнок та озвучували інструкції типу: «Покажи названу дію». Другокласники знаходили людей за місцезнаходженням інших предметів, наприклад: «Хто стоїть біля дівчинки із віником?» [114, с. 73].

Розуміння сленгових слів та виразів

Мета: дослідити розуміння сленгових слів та виразів.

Обладнання: картинки (Додаток Р) [129].

Інструкція: досліджували в учнів першого, другого, третього та четвертого класів. Учням першого, другого класів зачитували і пропонували пояснити, що сказав дослідник за такою інструкцією: «Як ти розумієш такий вислів...?». Учні третього та четвертого класів пояснювали почуті вирази у письмовій формі. Після виконання поставленого завдання, запитували дітей, якими сленговими словами та виразами користуються у власному мовленні. Діти з аутизмом 1-4 класів виконували завдання в усній формі.

Види допомоги: дітям, які вербально не спілкуються, пропонували вибрати картинку, що відповідає сленговому слову чи виразу.

Інструкція: «Покажи, на якій картинці... (комп та ін.)»

Дослідження розуміння фразеологізмів

Мета: дослідити розуміння фразеологізмів.

Обладнання: картинки (Додаток С) [130].

Інструкція: першокласникам та другокласникам озвучували таку інструкцію: «Як ти розумієш...». Називали фразеологізми, які діти намагалися пояснити своїми словами. Учні третього та четвертого класів виконували завдання письмово [114, с. 73].

Види допомоги: приклад виконання. Якщо дитина не володіла експресивним мовленням, замість відповіді вона обирала картинку з продемонстрованих їй варіантів.

Дослідження розуміння прислів'їв та приказок

Мета: дослідити розуміння прислів'їв та приказок.

Обладнання: картинки (Додаток Т).

Інструкція: пропонували учням пояснити своїми словами те, що сказав дослідник: «Уважно послухай і поясни, що це означає». Учні третього та четвертого класу записували свої пояснення на листках. Діти з аутизмом, які навчаються у 1-4 класах, виконували завдання усно.

Види допомоги: якщо діти не розуміли як правильно виконати завдання надавали приклад у вигляді пояснення одного прислів'я чи приказки і пропонували так само пояснити наступне. Якщо виникали труднощі

виконання завдання в усній формі, пропонували обрати картинку, яка відображала б почуте.

Дослідження розуміння тексту

Мета: дослідити розуміння тексту.

Обладнання: картинки (Додаток У).

Інструкція: «Прослухай текст. Дай відповіді на запитання»

Види допомоги: якщо учні не могли відповісти на запитання, пропонували картинки, які потрібно було розставити у правильній логічній послідовності, відповідно до почутого тексту.

Інструкція: «Що було спочатку, а що потім?».

Дослідження прихованого змісту тексту

Мета: дослідити розуміння прихованого змісту тексту.

Обладнання: оповідання В.Сухомлинського «Втрачений день» (Додаток Ф).

Інструкція: пропонували учням прослухати оповідання і переказати своїми словами, як зрозуміли його.

Види допомоги: якщо виникали труднощі, використовували допомогу у вигляді навідних запитань або повторного прочитування.

Дослідження розуміння емоцій

Мета: дослідити розуміння емоцій.

Обладнання: схематичні зображення, картинки, фотокартки (Додаток Х).

Інструкція: першокласники отримували до зображень інструкції такого типу: «Хто наляканий? Хто радіє? та ін.». Другокласникам та дітям з аутизмом, які навчаються у 2-4 класах, запропонували розглянути фотокартки, на яких зображено радість, сум, страх, злість, здивування, горе. Пропонували розглянути їх та знайти відповідні схематичні зображення емоцій. Підібравши усі схеми, одержували наступну інструкцію: «Покажи, хто... (радіє, злиться...)» [114, с. 74]. Учнім третього та четвертого класів пропонували

записати, які емоції їм відомі, наводили приклад «Радість, сум». Після того, як вони записали, просили пояснити, що це за емоція.

Дослідження розуміння інтонаційного боку мовлення

Мета: дослідити розуміння інтонацій.

Обладнання: картинки, знаки пунктуації (Додаток Ц).

Інструкція: першокласникам пропонуємо різне інтонування фрази «Як гарно навкруги». Після чого озвучували інструкцію: «Хто з тварин заговорив?». Другокласники прослуховували спонукальне, питальне та розповідне речення. Далі слідувала інструкція: «Який знак ти поставиш у кінці цього речення?» [114, с. 74].

Дослідження розуміння жестів

Мета: дослідити розуміння жестів.

Обладнання: картинки та жести: плескання в долоні, помах рукою, знизування плечима, постукування пальцями по столу, голова на руці, очі напівзакриті (Додаток Ш) [114, с. 74].

Інструкція: «Що означає цей жест?». Учні третього та четвертого класу завдання виконували письмово. Діти з аутизмом 1-4 класів виконували завдання в усній формі [114, с. 74].

Дослідження розуміння гумору та прихованого змісту

Мета: дослідити розуміння гумору та прихованого змісту.

Обладнання: перелік запитань (Додаток Щ).

Інструкція: у роботі з учнями першого та другого класів використали анекдоти. Пропонували таку інструкцію: «Послухай уважно». Далі учні отримували запитання стосовно прихованого смислу [114, с. 74].

Анкети для батьків та вчителів

Розробили анкети для батьків та вчителів, які беруть безпосередню участь у навчанні та вихованні дітей з аутизмом.

Питання батькам стосувалися усвідомлення ними рівня розвитку мовлення їх дітей; участі дитини в діалозі; форми подачі інформації, які діти

сприймають найкраще; які труднощі та особливості розуміння усного мовлення дитиною.

Запитання для вчителів мали характер ознайомлення із формами роботи з дітьми із аутизмом; їх бажанням брати участь у діалозі; сприйманням простих та складних інструкцій; труднощами розуміння вчителя на уроці; видами допомоги для покращення розуміння. Вони були розроблені з метою отримання інформації про особливості розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом, яким чином будується інструкція для покращення їх розуміння. Це допомогло нам різнобічно вивчити розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом. (Додаток Ю).

Результати виконання усіх завдань заносили до протоколу.

2.2. Результати дослідження розуміння усного мовлення молодшими школярами з типовим розвитком та РСА

Дослідження проводилось на базі таких закладів: ЗОШ I-III ступенів №10 Вінницької міської ради; Клеванська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів Рівненської обласної ради; навчально-реабілітаційний центр I-II ступенів «Довіра» Львівської обласної ради; Кам'янець-Подільський навчально-виховний комплекс №3 у складі загальноосвітньої школи I-III ступенів та ліцею Хмельницької області; Кам'янець-Подільська ЗОШ I-III ступенів №7 Хмельницької області; Кам'янець-Подільський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр; Кам'янець-Подільська спеціалізована школа-інтернат I-III ступенів «Славутинка» Хмельницької обласної ради; Кам'янець-Подільська спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів №5 з поглибленим вивченням інформатики Хмельницької області; Кам'янець-Подільська спеціалізована школа-інтернат I-III ступенів Хмельницької обласної ради.

У дослідженні розуміння усного мовлення взяли участь 103 учні з типовим розвитком 1-4-х класів закладів загальної середньої освіти, 136 дітей

з РСА, з них: 48 молодших школярів з РСА; 36 дітей з РСА і тяжкими порушеннями мовлення; 32 дитини з РСА та інтелектуальними порушеннями; 20 учнів з РСА із ЗПР. 14 батьків, які виховують дітей з РСА; 24 спеціалісти, які працюють із дітьми з РСА.

Молодші школярі із типовим розвитком

Опишемо результати дослідження учнів з типовим розвитком. 24 учні першого, 21 учень другого, 31 учень третього, 27 учнів четвертого класу з типовим розвитком відповідали на задані запитання. Перше завдання було спрямовано на визначення розуміння іменників. 95,8% першокласників показали всі названі предмети самостійно; 4,2% респондентів виконали завдання з допомогою навідних запитань. Це вказує на обмеженість їх пасивного словника. Виконуючи завдання, першокласники коментували деякі зображення: *«Не люблю огірок, він вонючий», «О, мені купили стіл, щоб я робив уроки в школу»*. Труднощі виникали за потреби показати геометричні фігури, зокрема, трикутник, ромб. 95,2% другокласників виконали завдання, 4,8% – потребували допомоги у вигляді навідних запитань. У процесі пошуку названих зображень 48% учнів розповіли історії, пов'язані з демонстрованими картинками: *«Папа возив нас в Карпати, а там цих грибів по самі вуха. Ми двоє суток їх збирали, аж надійло. Дивитись на них не міг», «Мама любить ромашки, то папі приходить їх дарити.»*. Отже, в учнів другого класу розуміння іменників сформовано на достатньому рівні.

Узагальнююча функція сформована у 95,8% першокласників та у більшості другокласників, тому що вони легко виконали завдання. Вони без труднощів добирали узагальнюючі слова. 4,2% учнів першого класу, які самостійно не виконали поставлене завдання, отримали підказку з прикладами можливих узагальнюючих слів. Всі діти використали допомогу і обрали правильний варіант. Наприклад, першокласники шкільне приладдя називали шкільними предметами, а геометричні фігури – формами.

Прикметники зрозуміли усі опитані першокласники та 95,2% другокласників оскільки вони знайшли предмети за їх ознаками. 4,8% учнів 2

класу потребували допомоги у розумінні прикметників. Діти давали відповіді без коментарів, дуже зосереджено.

Проблем із розумінням дієслів не виникло, усі опитані учні першого та другого класів правильно підібрали та показали названі дії. В літературі вказано, що найлегше для молодших школярів є розуміння дієслів. Це підтверджує і наше дослідження. Першокласники (16%) коментували деякі з названих дій: *«Люблю плавати в морі», «Мій тато на такому (кораблі) плаває»*.

Дослідження, спрямоване на розуміння прийменників, засвідчує, що оволодіння сприйманням цієї частини мови у першокласників лише формується. 75,6% учнів першого класу самостійно знайшли назване положення собаки по відношенню до коробки, ще 8,4% розуміють прийменники з допомогою. 16% потребували легшого завдання (виконували практичні дії з ручкою), яке виконали. 95,2% учнів другого класу показали та назвали потрібні положення, 4,8% - виконали завдання з допомогою. Труднощі виникли у 19,2% з прийменником «за». Ще 19,2% озвучили, що *«Собака летить над коробкою»*. Результати виконання завдання дозволяють зазначити, що розуміння прийменників учнями другого класу сформовано на достатньому рівні.

Розуміння присвійних займенників в учнів першого класу сформовано, вони легко розрізняють їх. 84% респондентів показали усе, що було потрібно. 16% учнів спочатку не зрозуміли інструкцію, а коли прослухали приклад виконання, зробили усе правильно. Це свідчить про сформованість розуміння присвійних займенників в учнів першого класу. 81,6% другокласників правильно виконали завдання з першого разу. 18,4% не змогли підібрати присвійні займенники, але після наведеного прикладу – виконали. 4,8% респондентів прокоментували: *«Це важко»*.

Синоніми зрозуміли усі опитані респонденти першого та другого класів та виконали завдання з легкістю. 4,2% першокласників, почувши речення *«У моєї бабусі є велика хата»* повідомили, що їх бабуся теж має великий будинок.

Ще 8,4% дітей розповіли про сімейний автомобіль. Другокласники також емоційно ділились фактами із власного життя, інколи перебиваючи дослідника, бажаючи розповісти свої історії: *«Сьогодні Саша на уроці таку ерунду сказав, що ми тожє після уроку сміялись»*, *«Мама заставляє мене гуляти, а я не люблю»*.

Навичка розуміння першокласниками антонімів лише формується, тому виникали труднощі під час виконання завдання у вигляді довгих роздумів та труднощів у пошуках відповіді. Проте 75,6% респондентів змогли підібрати антоніми до названих слів за прикладом. 24,4% виконали завдання із наочним зображенням, аргументуючи таким чином: *«Важко»*, *«Не знаю»*. 91,2% другокласників правильно підібрали антоніми до названих слів. З них переважна більшість, почувши слово *«холодний»*, давали відповідь *«теплий»*. Під час виконання, 4,8% респондентів супроводжували відповіді змінами виразу обличчя та інтонації. 8,8% до слова *«товстий»* підібрали слова *«малий»*, *«тонкий»*. 8,8% учнів не могли самостійно підібрати правильні відповіді, тому використали допомогу у вигляді картинок і спільно з досліджуваним, виконали. У процесі пошуку правильної відповіді, 19,2% другокласників активно відповідали і раділи тому, що вони знають правильне слово, тому в кінці вигукували *«Так»*, *«Все»*, *«Готово»*, зрадивши кінцевому результату. Склалося враження, наче вони намагались зробити це якомога швидше.

Обстеження розуміння омонімів показало те, що 95,8% учнів першого класу їх розуміли, оскільки вони правильно показали зображення того, про що йдеться у реченні. Проте лише 12,6% дітей змогли пояснити своїми словами почуті речення. У 4,2% респондентів виникли труднощі розуміння речення *«Мій брат потяг kota за хвіст»*. Коли ми замінили слово *«потяг»* на *«потягнув»*, учні знайшли відповідне зображення. 91,2% другокласників розуміють омоніми. 81,6% пояснили почуті речення: *«Ваша бабуся їде потягом, а моя автобусом, в неї поїздів в селі нема»*, *«Це коли ти рукою береш хвіст і йдеш кудись, а кіт мусить повзти за тобою. Я тожє тягнув свою кицьку за хвіст, але мама насварилась, то я більше так не роблю»*, *«В дівочки*

було свято і мама їй купила замок, щоб ляльці було де жити». Під час пояснення, діти емоційно переживали сказане, про що свідчила міміка лиця та інтонаційне забарвлення їх мовлення. 8,8% правильно показали картинки до речень, але не змогли пояснити. Ще 8,8% учнів другого класу не виконали завдання взагалі. Отже навички розуміння синонімів, антонімів, омонімів учнями другого класу сформовані.

95,8% першокласників розуміють рід іменників, про що свідчать правильно знайдені картинки, на яких дії виконували хлопчик і дівчинка. 4,2% учнів зустрілись із труднощами розуміння того, що дівчинку теж можуть називати Саша. Був наведений приклад повного ім'я (Олександра) і виявилось, що у школі є вчителька із таким ім'ям. Після цього прикладу завдання було виконано правильно. Діти не залишили процес виконання завдання без коментарів: *«Я теж люблю купатись»*, *«В мене є корона, я була принцесою Нового Року»*. У 76,8% другокласників не було труднощів із завданням, в якому потрібно підібрати зображення до прикметника із закінченням відповідно роду. 23,2% зробили незначні помилки у вигляді одного або двох неправильно підібраних слів. Діти змінювали назви слів (при цьому рід визначали правильно): *кепка – шапка, туюфлі – каблуки, рюкзак – пакет, цукор – сахар, лялька – дитина*. 4,8% респондентів сказали: *«Яка леготня. Якись Ваші завдання дуже легкі, бо я розумний»*. При цьому виконання усіх завдань цими респондентами не було успішним.

Усі опитані учні першого класу розуміють число іменників. На це вказує успішний пошук картинок відповідно названому слову в однині та множині. У процесі виконання цього завдання діти були мовчазними і зосередженими на правильності виконання. 81,6% учнів другого класу правильно підібрали зображення, які відповідали названим прикметникам у відповідному числі. 4,8% респондентів виконали це завдання з допомогою у вигляді навідних запитань. 9,6% другокласників не потребували допомоги, але допустили кілька неточностей, які виправили самостійно. Спостерігались такі помилки: почувши слово «слива», показували картинку на якій зображені сливи, але

подумавши показали правильно (9,6%); замість ножа, показували ножі і також змінювали свою відповідь на правильну (14,4%). Не виконали завдання та плутались у названих словах 4,8% дітей. У процесі виконання, нам повідомили, що *«У класі теж є дві однакових дівчинки»*, *«Якось папа купив великий набір ножів»*. Отже, розуміння граматичної категорії числа в досліджуваних учнів сформовано на достатньому рівні.

У 100% респондентів першого та другого класів сформоване розуміння співвідношень між членами речення та складних інструкцій. Про це свідчить безпомилкове виконання відповідних завдань.

Розуміння учнями першого класу сленгових слів та виразів ще не сформовано, на що вказують результати дослідження, в якому потрібно було пояснити своїми словами почуте. 25,2% першокласників розуміли та трактували кілька окремих виразів із запропонованих. Школярі виправдовувалися та пояснювали, що не вивчали таких слів [121, с. 140]. Вже у другому класі з'являється розуміння прихованого змісту сленгових слів, а також діти використовують їх у повсякденному житті. Потрібно зазначити, що самі слова, які вони використовують, різняться залежно від інтересів дітей. Усі запропоновані сленгові слова та вирази пояснили безпомилково 8,8% учнів другого класу. Незначні помилки були у 38,4% респондентів [121, с. 140]. Із відповідей дітей виділимо такі: *«Закрий рот»*, 4,8% другокласників пояснили, що це *«не балабол»*, *«слухайся»*, інші 95,2% пояснювали, що це означає *«Менше говори»*, *«Помовч»*, *«Так кажуть, коли ти багато говориш і вже надоїло слухати. Тоді тебе просять помовчати»*. 95,2% також правильно пояснили значення виразу *«У класі новий комп»*. 4,8% школярів пов'язували почуте слово *«Комп»* із незвичними речами, зокрема: *«компас»*, *«компонент (додавання, віднімання, множення, ділення...)»*, *«комплект, може бути уроків, циркуля»* [121, с. 141]. 90,4% правильно зрозуміли *«Дуже круто»*, що пояснили як *«Коли весело»*, *«Коли хтось зробив щось дуже добре»*, *«Коли перемагаєш»*, *«Класно»*. *«Дуй звідси»* 9,6% зрозуміли як *«Дути на щось, кудись»*, на думку решти 90,4%, це означає *«Йди звідси»*, *«Дінься, щоб я тебе*

не бачив», «Відійди». Діти активно долучились до виконання складного завдання, цікавилися новими словами та з інтересом висловлювали свої здогадки, чекали подальших роз'яснень з боку дорослого [121, с. 141]. На прохання назвати схожі слова, якими користуються у власному житті, ми почули: «класно», «супер», «кент» (друг), «лайк» (подобається).

Учні третього класу давали цікаві варіанти свого розуміння сленгових виразів. 9,6% респондентів не змогли пояснити, що мають на увазі кажучи «Дуже круто»; 6,4% учнів написали, що це «Дуже гарно»; 16% дітей відповіли іншим сленгом «Класно», «Прикольно», «Ти крутий», «Це кльово»; 68% – навели приклад ситуацій, коли можна використати названий сленг «Коли тобі весело», «Коли щось дуже подобається», «Розвага від якої весело», «Наприклад, тобі щось подобається, це тобі подарили», «Щось не таке як в усіх». 84% третьокласників зрозуміли правильно те, що у класі з'явився новий «комп» (комп'ютер); 16% зазначили інші цікаві варіанти: «Буде новий учень», «Дістали грошей», «Обновлення», «Значить уроки будуть цікаві з презентаціями». 87,2% третьокласників розуміють «Закрий рот», як «Замовкни», «Ти багато говориш», «Не говори, помовч», «Кажуть, якщо багато говорю»; 12,8% респондентів пояснили, що так говорять, коли: «Треба ходити з закритим ротом», «Мама каже собі, коли багато їсть». Щоб пояснити вислів «Дуй звідси», 84% учнів написали «Йди звідси», «Лиши мене саму», «Піти», «Утікти»; 9,6% дітей зрозуміли буквально «Подути на щось», «Надути шарік»; 6,4% опитаних залишили вираз без пояснення. Третьюокласники запропонували свої варіанти сленгових слів: «домашка» (домашнє завдання), «контроша» (контрольна робота), «дєрік» (директор), «супер» (класно), «вирубуюсь» (хочу спати), «тупити» (коли щось не розумієш). 14,8% учнів четвертого класу для пояснення виразу «Дуже круто», використали інші сленгові фрази «Це щось класне», «Супер», «Прикольно»; 11,1% опитаних написали, що це «Грандіозно», «Дуже неймовірно», «Щось популярне»; 14,8% респондентів описали людину, для характеристики якої можна використати слово «Крутий»: «Сильний, безстрашний», «Людина, яка

зі всіма дружить», «Ти все вмієш, тоді ти крутий», «Людина, яка не заціклюється на речах і зовнішності людини, а їй головне яка людина всередині, не корчить з себе найкращу»; 59,3% учнів зазначали у відповідях моменти із життя та власні відчуття, коли можна скористатись названою фразою: «Я щось добре зроблю», «Коли купили гарну іграшку», «Коли весело», «Так кажемо, якщо щось подобається», «Кататись на чортовому колесі та водних гірках оце круто», «Це коли ти щасливий», «Це коли ви дуже вражені чимось», «Коли ти щось робиш краще за інших». Вислів «У класі новий комп» 11,1% учнів не змогли пояснити, 70,4% дітей зрозуміли як покупку нового комп'ютера, ще 18,5% написали такі відповіді «Новий учень», «У класі нові книжки». Після опрацювання відповідей дітей, звернулись із запитанням, чому кілька учнів прирівняли значення слів «комп» та «учень». Отримали відповідь, що нових учнів у класі так називають, це означає «компанія».

«Закрий рот» 70,3% учнів четвертого класу зрозуміли як «Замовкни», «Мовчи», «Помовч»; 20,7% дітей дали повні відповіді «Що під час уроку не можна говорити», «Помовчи і не говори зараз», «Бути тихим і не говорити», «Помовчи і не говори зараз», «Не балакай на уроках», «Хватить говорити». 11,1% учнів четвертого класу «Дуй звідси» розуміють в прямому значенні «Нада дути на місці», «Надуй бульбашку зліва», «Дуй з цієї сторони»; решта 88,9% респондентів сприйняли прихований зміст сказаного «Іди звідси», «Так відганяють хулігани», «Тікай звідси», «Йди звідси, або вон, або йди геть», «Це коли хочуть, щоб ти вийшов», «Заберайся звідси врейти решт». Школярі назвали сленгові слова та фрази, які використовують у власному мовленні: «заберайся» (йди звідси), «класно» (добре), «затупив» (не правильно зробив), «зараз буде рвань» (буде щось цікаве), «достав» (набрид).

Фразеологізми також були малозрозумілими учням першого класу, тому діти не могли пояснити їх своїми словами. Спостерігалися спроби 33,6% респондентів пояснити «Візьми себе у руки», що в них вийшло. Окрім правильних пояснень були і не зовсім доречні, наприклад: «не мішати, не штовхати», «я взяв (обійняв себе)» [121, с. 141]. Також учні правильно

пояснювали *«Бити байдики»* (16,8%). Діти розповідали, що розуміють озвучений фразеологізм таким чином: *«Коли я просто сижу, мені так каже мама»*, *«Ловити гав»*, *«Лінуватися»*, *«Всі копають картошку, а я на сні»*, *«бути неухважним»*. Найбільш незрозумілою була фраза *«З-під землі дістати»*, тому її жоден учень не зміг пояснити [121, с. 141].

Діти, які навчаються в другому класі показали кращі результати, чим продемонстрували, що розуміння фразеологізмів ними вже починає формуватися. Зрозумілими були усі запропоновані фразеологізми для 9,6% респондентів, які їх з легкістю пояснили. Були учні, що мали труднощі розуміння лише одного із запропонованих або допускали незначні помилки, таких школярів було 47,2%. Значні проблеми сприймання помічені у 38,4% другокласників, саме вони не могли пояснити прихований зміст, або ж допускали забагато помилок. Проте, були і учні, які пропонували свої фразеологізми, наприклад: *«Клеїти дурня»*. *«Візьми себе у руки»* окремі другокласники розуміли так: *«не битися, не тікати»*, *«не ний»*, *«не крутись»*. За потреби пояснити, що означає *«Бити байдики»*, школярі озвучували такі варіанти, зокрема: *«не писати на уроках»*, *«не помагати мамі»*, *«гратись на уроці»*, *«не щитай ворон-не сиди без діла»* [121, с. 141]. Спостерігалось розуміння прямого значення фразеологізму *«З-під землі дістати»*, тому що діти пояснювали таким чином: *«викопати яму»*, *«розкопати»*, *«копати»*, *«дістати щось із ями»* [121, с. 141]. Лише 4,8% другокласників не намагалися висловити свої здогадки стосовно названих фразеологізмів. Учні не соромило те, що вони не знають, як пояснити почуте, вони навпаки цікавилися і хотіли почути ще щось нове [121, с. 141].

Учні третього класу (93,6%) почувши *«Візьми себе у руки»*, написали те, що мається на увазі, коли цей фразеологізм стосується їх самих: *«Зберись»*, *«Зосередься»*, *«Не треба боятися»*, *«Не хвилюйся, не переживай»*, *«Не плач»*, *«Не здавайся»*, *«Приготуватися»*, *«Стриматись»*, *«Будь уверенным в себе»*, *«Це означає насмілитись на дію»*, *«Не плакати, коли щось болить»*; 6,4% респондентів не змогли дати пояснення. Щоб пояснити, що означає *«Бити*

байдики», 80% третьокласників написали «Лінитись», «Нічого не робити», «Відпочивати», «Не робити щось корисне, а робити те, що тобі не потрібне», «Робити якісь некорисні речі»; 10,4% мають своє розуміння сказаного «Бити когось кулаками», «Викабелюватись», «Прогавити справу, тойсть пропустити», «Не треба битися»; 9,6% не змогли пояснити, тому залишили фразеологізм без пояснення. Найбільші труднощі в учнів третього класу виникли із поясненням значення «З-під землі дістати». 48% змогли правильно зрозуміти і написали «Найду де ти ховаєшся», «Знайдуть усюди», «Знайти незнайдене», «Щось знайти», «Дуже тяжко знайти», «Я тебе знайду і нічого мені не завадить»; 16% розуміють по-іншому: «Думати», «Достати з ями», «Дістати з городу», «Знайти скарб», «Розкопати і дістати»; 36% респондентів не змогли пояснити.

Учні четвертого класу були активні та давали різні цікаві відповіді. «Візьми себе у руки» зрозуміли 100% респондентів, описавши значення, яке цей фразеологізм має для них «Зберись», «Не плач», «Не хвилюйся, заспокойся», «Не бійся», «Не панікуй», «Не здавайся», «Будь терпеливим», «Перестань ображатися», «Контролюй себе». Щоб охарактеризувати значення вислову «Бити байдики», 77,8% учнів використали таке пояснення «Лінитися», «Нічого не робити», «Займатись непотрібними справами»; ще 22,2% розуміють як: «Не дурій», «Коли тобі все байдуже», «Не слухати, дивитись в різні сторони», «Хтось неслухняний». Правильно розуміє 48,1% школярів фразеологізм «З-під землі дістати», це зрозуміло з їхніх відповідей «Знайти», «Знайти щось таке, що важко знайти», «Дістати будь-як, знайти», «Найти свого ворога або когось іншого»; 18,5% – мають інше розуміння, записали відповіді «Зрозуміти», «Прокинутись», «Придумувати», «Бути злим»; 33,4% не змогли знайти пояснення.

Наше дослідження показало, що першокласники розуміють зміст прислів'я буквально, не розуміючи прихованого змісту. Наприклад, «Без труда немає плода» учні пояснювали, що «Посади дерево і зірвеш яблуко», «нема роботи, нема яблука». Проте вже в другому класі таке усвідомлення

збільшиться. 19,2% дітей пояснили усе правильно, 33,6% учнів в більшості адекватно пояснювали, як зрозуміли почуте. 28% респондентів мало що зрозуміли і змогли переказати своїми словами. *«Гостре словечко колить сердечко»* учні пояснювали, як *«Якщо ти обманюєш, потім буде погано»*, *«Коли говориш погані слова, вони обіжають»*, *«Щось неприємне сказали»* [121, с. 141]. *«Без труда нема плода»* пояснювали таким чином: *«треба багато робити»*, *«щоб дерево вродило, треба за ним доглядати»*. 19,2% не змогли пояснити жодного. З огляду на описані результати, варто зазначити, що школярі починають розуміти прислів'я з другого класу за умови організованого цілеспрямованого навчання [121, с. 142].

Учні третього класу записали багато різних відповідей. 87,2% третьокласників пояснили прислів'я *«Гостре словечко колить сердечко»* таким чином: *«Не матюкатись»*, *«Погане слово ніхто не забуде»*, *«Образливе слово людині»*, *«Якщо ти сказав погане слово, а воно неприємне людині»*, *«Не хороше слово псує настрій»*, *«Погане слово завжди когось образить»*, *«Погане почуття»*, *«Якщо ти сказав погане слово на людину, то тій людині буде дуже больно»*; не дали жодної відповіді 12,8% респондентів. *«Без труда нема плода»* 84% школярів зрозуміли так: *«Треба працювати»*, *«Якщо не будеш трудитися то не буде радості»*, *«Якщо не робити то не буде що їсти»*, *«Без роботи не буде за що жити»*, *«Якщо не будеш працювати на полі, то і урожаю не буде бо за тебе ніхто не зробить»*, *«Нічого не роби і нічого не заробиш»*, *«Якщо не будеш робити, залишишся без їжі»*, *«Якщо довго мучитись, щось получится»*, *«Якщо ми нічого не робимо, б'ємо байдики, не буде що їсти, на що жити»*, *«Якщо сильно робиш, виросте гарний плод»*; 6,4% учнів написали відповіді, які зовсім не стосувались інструкції *«Робиш труд і тобі важко дуже, потрібно відпочити від роботи»*, *«Що якщо буде труд»*; 9,6% не змогли пояснити. Характеризуючи прислів'я *«Ситий по саме горло»*, думки третьокласників розділились таким чином: 45,6% школярів пов'язали його із прийомом їжі *«Дуже багато наївся»*, *«Дуже добре поїв»*, *«Переїв»*, *«Не голодний»*, *«Наївся і нічого більше не може з'їсти»*, *«Наївся аж по пузо»*; 16%

опитуваних зрозуміли прихований зміст почутого *«Злий через щось»*, *«Коли хтось надоїв»*, *«Дуже багатий»*, *«Забезпечений»*. 9,6% учнів дали цікаві відповіді *«Захворів»*, *«Що тобі дуже важко і ти не можеш випити таблетки, навсрно захворів грипом і в тебе болить щось»*, *«Голодний»*; 28,8% не зрозуміли прислів'я, тому залишили його без пояснення. Діти спробували дати свої варіанти прислів'я. Сумарність відсотків може перевищувати 100%, тому що третьокласники записували кілька варіантів, які співпадали з іншими. 32% учнів написали *«Книга вчить, як на світі жити»*, 16% - *«Здоров'я за гроші не купиш»*, 12,8% дітей записали прислів'я *«Зробив діло – гуляй сміло»*, 9,6% - *«Добро прикрашає людину»*, 3,2% респондентів написали *«Є місця, куди не можна ходити»*.

Учні четвертого класу також були активними та записували свої варіанти. Лише 3,7% не змогли пояснити прислів'я *«Гостре словечко колить сердечко»*, решта 96,3% зробили це таким чином: *«Погане слово може образити людину»*, *«Коли хтось каже на тебе погане слово»*, *«Коли тебе вдарять, то не так болить, як тобі скажуть щось погане»*, *«Слово сильніше за сильний удар»*, *«Одним словом можна аж до серця обідити людину»*, *«Якщо погано говорити то другій людині на душі буде погано»*. *«Без труда нема плода»* також змогли пояснити більшість учнів, а саме 81,4%, ми читали такі варіанти пояснень *«Якщо не працювати, не буде тоді за що їсти»*, *«Якщо не будеш працювати, то в тебе нічого не буде»*, *«Хто не робить, той не їсть»*, *«Якщо нічого не будеш робити то нічого і не отримаєш»*, *«Треба старатись у школі»*, *«Без праці не буде грошей»*, *«Якщо не старатись то не буде прогресу»*, *«Не будеш вчити то не будеш знати»*; 18,6% опитаних не зробили жодних спроб для пояснення почутого, що показує труднощі їх розуміння. Для 88,9% учнів четвертого класу, *«Ситий по саме горло»* стосується процесу харчування, якого стосувались їх відповіді *«Наївся»*, *«Об'ївся»*, *«Переїв»*, *«Не може більше їсти»*, *«Так наївся, що вже не хочу»*; 3,7% респондентів розуміють це як *«Більше не може слухати бо вже надійло»*; 3,7% дітей вважають, що так можна сказати *«Коли в тебе болить горло»*; ще 3,7% не

робили жодних припущень. Учні краще розуміють ті прислів'я, які обговорювались на уроках. На прохання записати свої прислів'я та приказки, які їм відомі, отримали багато варіантів відповідей. Сума відсотків перевищує 100%, тому що діти давали декілька відповідей, які інколи співпадали з іншими. 29,6% опитаних записали *«Друзі пізнаються у біді»*; 25,9% учнів згадали таке прислів'я *«Книга вчить, як на світі жити»*; 18,5% - *«Сім раз відмірь, один раз відріж»*; ще 18,5% респондентів написали *«Що посіяв, те й пожнеш»*; 14,8 – *«Бджола мала, а й та працює»*; 14,8% школярів відповіли *«Зробив діло – гуляй сміло»*; 7,4% записали *«Слово не горобець, вилетить – не піймаєш»*; 33,3% опитаних не змогли записати власний варіант.

Учні першого класу продемонстрували часткове розуміння прихованого змісту прослуханого оповідання. Це дозволяє говорити про те, що воно починає формуватися з початком вступу до школи. За умовами нашого завдання, дітям потрібно було відповісти на запитання до прослуханого тексту із прихованим змістом. Чіткі відповіді дали 42% першокласників, чим продемонстрували розуміння прихованого змісту. Одним із завдань було пояснити, як вони зрозуміли значення вислову батька про *«втрачений день»*. Діти, які не зрозуміли прихований зміст, намагалися передати свої думки, зокрема: *«втрата грошей у цей день, витрати їх на солодоці»*, *«харчування шкідливою їжею»*, *«закінчення дня»* [121, с. 142]. Другокласники показали значно кращі результати, тому що розуміння прихованого змісту продемонстрували 76% школярів. Труднощі були у 24% дітей, які розуміли пряме значення та пояснювали *«втрачений день»* таким чином: *«Може за морожено»*, *«Я теж люблю футбол»*, *«Бо батько теж хотів гратись, але треба було робити»* [121, с. 142]. Ми помітили, що учні добре засвоюють новий матеріал та швидко переносять його у повсякденне життя. Зокрема, 19,2% другокласників доречно використали новий фразеологізм *«байдики бив»* щоб дати відповідь на наше запитання [121, с. 142].

Обстежуючи розуміння тексту, 88,2% першокласників встановили послідовність подій у тексті. Розкладаючи картинки у хронологічній

послідовності, 33,6% респондентів коментували процес виконання: «Спочатку вийшла... потім вітер... зонтик полетів... ворона забрала... зробила гніздо... все.». Назву до прослуханого тексту підібрали 21% учнів, серед них: «Дівчинкова парасоля», «Погана погода», «Крадун», «Дівчинка тримає парасолю», «Осінь». На запитання до тексту правильні відповіді дали 79,8% респондентів. У 20,2% дітей виникли проблеми із деталями, дали неправильні відповіді на запитання: «Куди йшла Оля?», «Що сталося із парасолею?». Діти відповідали, що «Оля йшла в лікарню (додому, гуляти)», «Парасоля зламалась». 91,2% другокласників дали повну та логічну відповідь на запитання до прослуханого тексту. 8,8% респондентів неправильно відповідали, що свідчить про недостатньо сформоване у них розуміння тексту. Спостерігались труднощі пошуку відповідей на такі запитання щодо деталей «Куди поділи сміття? (на землю, в карман)», «Хто пішов до лісу? (соловейко)». Отже, можемо зазначити, що діти зосереджують свою увагу на смислі тексту і не звертають увагу на деталі. При цьому досліджувані учні розуміють основний зміст тексту.

84% учнів першого класу правильно визначили названі емоції зображені на картинках. 26% допустили незначні помилки. Найбільші труднощі виникали під час пошуку зображення дитини, яка сумує за мамою та того, хто не хоче їсти кашу. У процесі пошуку схематичного зображення емоцій та відповідних фотографій другокласниками, правильно виконали 100% респондентів. 4,8% учнів виконуючи завдання дублювали емоції на своєму обличчі. Далі ми називали емоцію, а діти її знаходили і показували на зображенні. Це завдання виконали 52,8% респондентів. У 47,2% другокласників виникли проблеми пошуку таких емоційних зображень: 38,4% – сум і горе; 19,2% – страх; 14,4% – здивування; 9,6% – злість. Учні третього та четвертого класів на прохання записати емоції, які їм відомі, спочатку розгубились. Тому ми навели приклад «Радість, гнів». Після цього почали записувати свої варіанти, сума відповідей у відсотках перевищує 100%, тому що учні записували декілька відповідей. Відповіді учнів третього класу

розділились таким чином: 89,6% респондентів написали *«Радість»*; 86,4% опитаних зазначили у відповідях *«Сум»*; 64% учнів відповіли *«Хвилювання»*; 51,2% - *«Злість»*; 25,6% - *«Жалість»*; по 12,8% респондентів зазначили у відповідях таке: *«Захоплення»*, *«Щедрість»*, *«Образа»*; по 6,4% дітей писали *«Сміливість»*, *«Любов»*; по 3,2% третьокласників зазначили такі відповіді: *«Голод»*, *«Милосердя»*, *«Втрата»*, *«Безсердечність»*, *«Задумливість»*, *«Жорстокість»*. Діти не до кінця зрозуміли, що таке емоції, тому дописували і риси характеру. Третьюокласники змогли пояснити ситуації, в яких вони переживають різні емоції, а саме: радість для дітей *«Я отримала гарну оцінку»*, *«Коли Рональдо забив гол»*, *«Коли щось подарували»*, *«Коли нам роблять приємно»*, *«Канікули, ура!!!»*, *«Коли ти щасливий»*, *«Коли мама обіймає»*, *«Коли в мене є телефон»*, *«Я переміг»*, *«Коли до тебе приїхали родичі»*, *«Класний день, класна погода»*, *«Коли я не хвора, коли багато друзів»*, *«Коли дозволили зробити те, про що мріяв»*, *«Коли біля тебе вся сім'я і всі живі»*, *«Коли тобі щось подарували»*, *«Я отримав диплом і кубок»*, *«Поїхати у Львів»*. Сум діти охарактеризували таким чином: *«Ображають, заважають»*, *«Ми отримали погану оцінку»*, *«Захворів»*, *«Коли мене обізвали, вдарили»*, *«Коли я сама»*, *«Коли мені сумно»*, *«Коли біля тебе немає рідних»*, *«Коли з тобою ніхто не дружить»*, *«Коли йде дощ, коли вдарили»*, *«Коли я програв»*, *«Коли нічого робити»*, *«Коли хтось рідний помер»*, *«Контрольна»*, *«Коли нас насварять»*, *«Нашим забили гол»*. Щоб пояснити злість, діти описали ситуації, в яких переважає зазначена емоція: *«Коли Аня їсть дітей і кістки падають коло нього»*, *«Коли мене хтось обізвав»*, *«Коли задержуються і б'ють»*, *«Коли мене хтось зрадив»*, *«Коли хтось обізвав, штовхнув»*, *«Коли мене роздражують»*, *«Ніхто не прийшов на днюху»*, *«Коли ти не можеш щось зробити»*, *«Коли у мене поганий день»*. Третьюокласники спробували пояснити, що таке захоплення *«Радість, веселоці»*, *«Коли я перемогла всіх»*, *«Коли хтось робить щось неймовірне»*, *«В мене появилася сестричка»*, *«Коли я сижу в телефоні»*, *«Коли ти чимось здивувався, наприклад, іграшкою»*, *«Коли ти сильно мрієш про щось»*, *«Коли про тебе говорять щось гарне»*, *«Дуже*

любии», «Коли я чимось займаюсь», «Коли побачив свого любимого персонажа», «Коли мені дали кубок». Були спроби пояснити, що таке жалість, на думку учнів третього класу це «Коли бачиш бездомну собаку», «Коли когось вдарять». Діти писали, що страх це «Коли дивишся ужастік», «Коли хтось лякає». Прояви щедрості полягають в тому, щоб «Віддати цукерки брату». Образа виникає у дітей, коли «Тебе обізвали», «Коли вдарили».

Учні четвертого класу також спробували пригадати знайомі емоції, ми отримали такі відповіді: 92,% дітей написали «Радість»; 55,5% учням знайомий «Сум»; 29,6% школярів знають, що таке «Злість»; 14,8 % респондентів написали «Здивування»; по 7,4% опитаних зазначили «Смуток», «Сміх», «Серйозність», «Страх»; ще по 3,7% учнів написали у відповідях «Образа», «Ласка», «Злість», «Веселоці», «Заздрість», «Співчуття», «Скорбота». Школярі змогли пояснити деякі записані емоції, радість для них характеризується таким чином: «Коли ми отримуємо гарну оцінку», «Це атракціони», «Коли дали подарунок», «Коли ми бачимо щось красиве», «Коли весело у цирку», «У мене хороші емоції, коли я приїхав на море і купаюсь», «Коли весело на День Народженні», «Коли я отримала подарунок або у кінотеатрі», «Коли я отримала похвалу, медаль», «Коли нам роблять сюрприз», «Коли відпочиваєш», «Коли відвідуєш парк атракціонів, аквапарк, зоопарк», «Коли їдем в іншу країну». Для учнів четвертого класу буває сумно, коли «Отримуєш погану оцінку», «Коли не зробив домашку», «Коли тебе хтось образив», «Коли тобі больно, нудно», «Коли я прихожу додому і роблю домашку», «Коли щось не вийшло», «Коли хтось захворів», «Коли ми їдемо в лікарню», «Коли дуже погано і нічого не виходить», «Коли ти щось загубив». Здивування школярі пояснили так: «Коли щось побачив, чого ніколи не бачив», «Коли щось пішло не так як хотілося», «Коли побачив щось таке гарне як ніколи», «Коли тебе хтось зрадив, а ти з ним дружиш», «Коли клоун глотає м'яч», «Коли бачиш восьмипалого зайця». Учні четвертого класу також знають, що таке злість і спробували передати своє розуміння за допомогою відповідей «Коли ображають», «Коли тебе б'ють», «Коли нервують», «Коли

ти посварився, коли не подобається», «Коли тобі хтось погане зробить», «Плюнули в мене», «Коли ми виражаємо на когось негатив». Респонденти зазначають, що співчутливість можна відчути «Коли хтось помер». «Коли комусь робиш добро» це прояв ласки, на думку опитуваних. Заздрість виникає «Коли в нього краще ніж в тебе». Проаналізувавши відповіді учнів, можемо зробити висновок, що учні в молодших класах вміють співпереживати та адекватно оцінюють свій емоційний стан та стан співрозмовника.

У 71,4% досліджених першокласників немає труднощів розуміння інтонації. 21% – не розпізнали інтонування; 8,4% респондентів не виконали завдання, в якому потрібно було правильно підібрати інтонаційне забарвлення, притаманне звучанню тварин. 76,8% другокласників правильно підібрали речення за метою висловлювання. Це свідчить про достатнє розуміння ними інтонації. 14,4% неправильно визначили одне з трьох речень. 9,6% не виконали завдання.

У процесі визначення розуміння першокласниками жестів, виникали труднощі. 58,8% респондентів пояснили плескання в долоні як закінчення вистави, що свідчить про конкретність мислення. 58,8% не змогли правильно пояснити помах руки. Діти пояснювали цей жест по-різному: «Відганяю муху», «Б'є щось», «Щось воняє». 50,4% учнів постукування пальцями по столу охарактеризували як *злість, заклик до тиші, настанову до чогось*. Правильно визначили вказівний жест, знизування плечима 100% респондентів.

52,8% другокласників правильно пояснили усі жести. 4,8% учнів дали всі неправильні відповіді, ще 4,8% – залишили усе продемонстроване без пояснень. Труднощі виникали за потреби пояснення таких жестів: плескання в долоні 38,4% респондентів визначили як вдячність артистам після концерту, виступу; помах руки 28,8% не змогли пояснити і сказали «Не знаю»; голова на руці, очі напівзакриті – 14,4% респондентів вважають бажанням спати. Отже, можливі труднощі розуміння жестів обумовлені конкретністю мислення дітей цього віку; навчанням з перевагою словесних інструкцій та недостатнім використанням засобів невербальної комунікації.

Учні третього та четвертого класів краще розуміють жести. Помах руки 90,4% учнів змогли пояснити *«Всерівно», «Перестань», «Та ну його», «Байдуже», «Нічого страшного», «Хай буде», «Плювати», «Легко», «Просто», «Йому начхати», «Я зайнятий», «Поки все»*; лише 9,6% респондентів не дали жодної характеристики цього жесту. Знизування плечима правильно розуміє 100% опитуваних, у відповідях зазначили *«Не знаю», «Не знаю, не розумію, не хочу знати», «Байдуже»*. 90,4% третьокласників пояснили оплески як *«Подяка за виставу», «Гарний настрій», «Коли все класно», «Браво»*. Постукування пальцями по столу 96,8% опитаних спробували пояснити і написали, що це означає *«Він не слухає», «Чекаю», «Пише на клавіатурі», «Думає», «Коли хтось заважає»*; лише 3,2% опитуваних не дали жодного пояснення. 90,4% школярів розуміють, що коли голова лежить на руці, а очі напівзаплющені, то це означає, що *«Я щас засну від скуки», «Спить, не слухає», «Нудно», «Ця історія не цікава», «Замислився», «Сумно», «Ой, біда»*. Учні четвертого класу також змогли правильно сприйняти смисл жестів. Помах руки 100% школярів зрозуміли як *«Ну його», «Ні, я не хочу», «Якось буде або зійде», «Так собі», «Хай буде, зроблю потім», «Не звертай уваги», «Та й ну, навіщо воно мені»*. 96,3% опитаних змогли пояснити знизування плечима, на їх думку, це означає, що *«Я не знаю», «Нуішо», «Не розуміє що ми говоримо», «Не маю поняття»*. Оплески пояснили 88,9% учнів *«Мені це подобається», «Браво!», «Круть», «Повага», «Молодець», «Чудово», «Хвалили»*. 77,8% учнів четвертого класу дали характеристику постукуванню пальцями по столу, серед відповідей були такі: *«Чекає, зачекався», «Думає», «Якось нудно», «Злість», «Неповага», «Ніби чогось чекає», «Думає про друге», «Так, так, зара вам буде»*. Коли голова лежить на руці, а очі напівзаплющені, 92,6% опитаних пояснюють, що це *«Нудно», «Айайай», «Думає», «Нудьга, яка сумна історія», «Йому вже надоїло», «Мріє»*. Можемо сказати, що в молодшому шкільному віці діти оволодівають навичками розуміння невербальних засобів спілкування.

Швидкість оволодіння ними цієї навички залежить від рівня їхнього розвитку та середовища, в якому вони перебувають.

Анекдот зрозуміли 71,4% учнів першого класу та пояснили своє розуміння його прихованого змісту. У другокласників були дещо нижчими результати, лише 48% учнів правильно сприйняли інформацію. Ще 52% не зрозуміли прихований зміст та починали роздуми: *«Бо вчитель навчає, показує», «Для чого йти в школу, де немає вчителя» «Бо без вчителя нема чого робити в школі», «То учні можуть дома сидіти»* [121, с. 142].

Отже, враховуючи результати співпраці із дітьми, можемо робити висновок про достатньо сформоване імпресивне мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Розуміння прихованого змісту також починає формуватися з моменту вступу до школи. Його розуміння залежить від інтересів та кола спілкування. У першому класі сленгові слова та вирази, фразеологізми, прислів'я ще є не зовсім зрозумілими, які стають доступнішими учням другого класу. Водночас, гумор та прихований зміст оповідання формуються починаючи з першого класу. Загалом, дослідження показало, що розуміння мовлення дітьми молодшого шкільного віку є сформованим. Опишемо результати дослідження розуміння мовлення дітьми з РСА.

Молодші школярі з аутизмом

Було обстежено 48 молодших школярів з аутизмом, з них: 15 учнів першого класу, 12 – другокласників, 10 учнів третього класу, 11 – четвертого. Працюючи з учнями першого класу, спостерігались труднощі встановлення контакту. З 13,4% першокласників не вдалось встановити контакт одразу, тому спробували наступного дня. Проте вони не захотіли працювати з нами, завдання виконували зі своїм вчителем. 16,6% другокласників також виконували завдання, подані вчителем, ще 8,3% школярів взагалі відмовились його виконувати. Учні третього класу, а саме 20% працювали із вчителем та логопедом; 10% з них після кожного завдання писали стрічку слів. 18% учнів четвертого класу відмовились працювати з нами та вчителями, з них 9% дітей просиділи з закритими вухами, проговорюючи на все сказане та спроби

домовитись «*He*». Ще 18% школярів четвертого класу працювали з учителем, 9% респондентів потребували постійного повторення інструкції через проміжок часу. 42% молодших школярів з аутизмом виконували завдання у два етапи, через швидке зниження уваги.

Усі опитані першокласники правильно зрозуміли і показали названі іменники та підібрали узагальнююче слово, або змогли обрати до нього відповідний набір картинок. 6,7% учнів, коли показували, казали «*Є*», «*Во*», шкільне приладдя називали самотійно. 13,% опитаних не з першого разу зрозуміли інструкцію. Замість того, щоб показати предмет, назву якого почули, почали самотійно називати усе, що бачили. Тому ми зачекали, поки діти назвали усі предмети, повторили інструкцію, яку зрозуміли і виконали. 91,3% учнів другого класу розуміли почуті назви. Оголошуючи узагальнюючі слова, використовували такі терміни: шкільне приладдя – речі, предмети, для школи; геометричні фігури – фігури, форми. 100% третьокласників з легкістю показали усі названі предмети та змогли підібрати правильні узагальнюючі слова. 82% учнів четвертого класу виконали завдання, 18% не дали бажаних результатів. Аналіз відповідей дає можливість сказати про те, що молодші школярі з аутизмом розуміють іменники та узагальнюючу функцію слова.

Працюючи з прикметниками, у 86,6% школярів із РСА, які навчаються в першому класі, не виникло жодних проблем. На це вказує правильне виконання завдання. Проте 6,7% опитаних неправильно зрозуміли інструкцію, оскільки показували по порядку усі запропоновані картинки. 6,7% першокласників побачили на малюнку шоколад, після чого ні на що інше не реагували. 83,4% учнів другого класу з аутизмом правильно підібрали ознаки до предметів. З них 16,6% респондентів показували і називали предмети за їх ознаками. Вони також коментували «*Лимон фу*», «*Ніж мама не дозволяє*». У 8,3% другокласників спостерігались труднощі роботи з картинками, що проявлялось у пошуку предмета з названою ознакою в кабінеті. Тому ми поклали перед ними такі предмети: ручка, зошит, іграшкове ведмежа, ключі. Називали ознаки і отримували правильні відповіді у вигляді вказівного жесту

в сторону відповідного предмету. 8,3% дітей відмовились виконувати це завдання. 80% учнів третього класу з аутизмом виконали завдання правильно без зайвих пояснень та коментарів. 20% опитаних робили помилки, хаотично показували картинки. 64% дітей із РСА, які навчаються в четвертому класі, правильно співвідносили ознаки з предметами. 18% учнів мали труднощі розуміння прикметників, що проявлялось в ігноруванні деяких або у неправильних відповідях. Ще 18% учнів із аутизмом не виконали завдання взагалі. Отже, молодші школярі з аутизмом розуміють ознаки та співвідносять їх з відповідними предметами.

Розуміють дієслова 86,6% дітей із РСА, які навчаються в першому класі. З них 13,4% дітей зазначили, що *«Повзе хробак», «Біжить Коля», «На скакалці скачить дівчинка», «Йде Коля», «Біжить спорт»*. 91,3% учнів другого класу з аутизмом правильно показали усі названі дієслова. У процесі виконання, 16,6% проговорювали *«Повзе змія», «Дівчинка стрибає дівчинка», «Дядько йде до дядька футбол»*. У процесі виконання цього завдання 8,3% респондентів згадали попереднє завдання і сказали *«Хочу подивитись на ніжик. Який він? Колючий, маленький, можна порізатись і буде кров»*. 100% третьокласників з аутизмом розуміли почуті дієслова і правильно показували зображену дію на картинці. 82% учнів четвертого класу з аутизмом зрозуміли названі дії, 18% не змогли показати почуте на картинці. Діти з аутизмом молодшого шкільного віку добре розуміють дієслова, як показало наше дослідження.

Прийменники розуміли 67% учнів із РСА, які навчаються в першому класі, хоча спостерігались труднощі розуміння прийменників *«між», «перед»*. 13,4% опитаних змогли виконати завдання з ручкою, поклавши її у названі місця. 19,6% першокласників не розуміли більшість названих прийменників. Коли ми дали їм до рук ручку і попросили покласти її у певні місця, діти не реагували на інструкцію, а виконували інші дії (крутили в руках, почали малювати хаотичні лінії та хвилі). Учні другого класу з аутизмом (58,1%) впорались із завданням, спостерігались труднощі розуміння прийменника

«між». 33,6% дітей допускали багато помилок. Правильно покласти ручку змогли тільки «На парту», на картинці помилялись в таких позиціях: «перед-між», «під-перед», «на-у». З них 8,3% сказали «Дивись, ти сказала спочатку на коробці, я зробив помилку» і виправив себе. 60% третьокласників з аутизмом правильно зрозуміли усі названі прийменники за виключенням «між», 30% опитаних не могли правильно знайти назване місцезнаходження собаки по відношенню до коробки. 10% дітей відмовились виконувати завдання. 73% учнів четвертого класу з аутизмом правильно показували названі прийменники, робили незначні помилки, які самі ж і виправляли. 9% школярів із РСА правильно показали «на», «під», «у», інші не розуміли. 18% дітей не виконали завдання взагалі. Отже, розуміння прийменників є складним для частини дітей з аутизмом молодшого шкільного віку, що є ознакою проблем з просторовою орієнтацією.

Присвійні займенники зрозуміли 80,4% першокласників з аутизмом. Хоча, потрібно взяти до уваги деякі неправильні відповіді «Моє барабан», «Мій яблуко», «Мій іграшка». 19,6% дітей не змогли виконати завдання, що проявлялось у хаотичному показі усіх картинок підряд, ігнорування завдання. 74,7% учнів другого класу з аутизмом виконали інструкцію, спостерігалось сплутування «Моє-моя», 8,7% респондентів почали сперечатись, що «Це не моє, дівчинки», ще 8,7% учнів не виконали завдання взагалі. Лише 20% школярів із РСА, які навчаються у третьому класі показали позитивні результати. 40% дітей не могли зрозуміти, що потрібно робити «Дівчинку не знаю, дівчинка тримає», «Не моє не можна брати», ще 40% опитаних не мали бажання зробити спробу виконати завдання. 64% учнів четвертого класу з аутизмом розуміли присвійні займенники, зробили лише одну помилку «Моя фрукт». 18% школярів допускали багато неточностей, виконуючи інструкцію «Моя іграшки», «Мій яблуко», «Моя яблуко». 18% дітей залишили завдання без відповідей, проігнорували інструкцію. Молодші школярі з аутизмом мають труднощі розуміння присвійних займенників, про що свідчать результати відповідей.

Усі опитані учні першого класу з аутизмом розуміють синоніми, з них 6,7% коментували *«В бабушки похожа хата, літом їду»*, *«Шо таке шлях, це шляпа?»*. 91,3% другокласників з аутизмом зрозуміли усі названі речення правильно та під час виконання коментували *«В папи гарна машина, там їсти не можна»*. 8,3% дітей назвали свою адресу, ми запитали чи це запрошення погостювати, на що отримали коротку відповідь *«Ні»*. Третьюкласники з аутизмом також зрозуміли та виконали інструкцію під час роботи із синонімами. 70% учнів правильно показали усе, що від них потребували, проговорювали *«Реготати смішне слово»*, *«Солдати крокують, йдуть на війну»*. 30% дітей мали труднощі розуміння *«Що таке реготати»*, *«Смішний»*. 82% учнів четвертого класу з аутизмом правильно зрозуміли синоніми, 18% дітей не виконали завдання. Потрібно зазначити, що у більшості дітей з аутизмом немає проблем у процесі розуміння синонімів, вони без значних труднощів знаходять схожі за значенням слова та використовують їх в навчальній діяльності.

Першокласники з аутизмом зрозуміли завдання з антонімами лише після наведеного прикладу. 6,7% опитаних після почутого запитали *«Це як мама і бабушка? Бабушка на мене свариться, а мама жаліє»*. 40,2% учнів виконали завдання із наочним матеріалом, ще 40,2% дітей робили помилки, давали такі цікаві відповіді *«Товстий»* – *«Дядько, той шо не товстий, а худий»*, *«Мій брат такий худий, мама каже шо таким бути не можна»*; *«Весела»* – *«Сумний»*, *«Аня сумна»* (назвала ім'я однокласниці, яка часто плаче), *«Сумна гра»*; *«Зачинено»* – *«Відкриває»*, *«Гараж зачинений, а ми його відкриваєм»*; *«Холодне»* – *«Тепле»*, *«Гаряче»*, *«Коли язик коле»*, *«Це льод»*; *«Молодий»* – *«Молодці»*, *«Дядя старий»*; *«Повільний»* – *«Швидкий»*, *«Швидка машина»*, *«Бистро»*. 19,6% опитаних не показали жодної правильної відповіді. 41,5% другокласників з аутизмом зрозуміли інструкцію та називали правильні антоніми до названих слів, деколи користуючись наочним матеріалом. У процесі виконання проговорювали: *«Хлопчик від дівчинки взяв і з'їв його»*, *«В нього швидкий»*, *«Боліло горло і мама зробила чай»*. 50,2% опитаних робили

помилки, частіше не правильно розуміли протилежне значення «Товстий» – дитина показала надутий живіт; «Молодий» – «В школу ходє», «Великий»; «Повільний» – «А на яку букву починається? – Ш. – А, шоколад солодкий, ти любиш шоколад?».

Третьюокласники з аутизмом не були багатослівними, 40% опитаних правильно показали на картинці протилежні слова названим, 60% респондентів не змогли виконати це завдання. 64% учнів четвертого класу з аутизмом правильно сприйняли інструкцію, під час пошуку антонімів розповідали «Саша товстий», «Можуть зуби змерзнути», «Горло болить». 18% учнів спробували показати протилежне значення названого слова на картинках, при цьому допускали багато помилок, ще 18% респондентів не виконали завдання взагалі. Отже, у молодшому шкільному віці діти з аутизмом починають засвоювати розуміння антонімів та навчаються користуватись ними в повсякденному житті.

Значних труднощів у розумінні омонімів молодшими школярами з аутизмом не спостерігалось. Усі опитані першокласники показали більшість названих речень правильно, були труднощі з розумінням речення «Мій брат потяг kota за хвіст», коли змінили слово «потяг» на «потягнув», правильно розуміли і показували. Виникали поодинокі помилки: сплутування будівельного крану та водопровідного у контексті речення; на речення «Мій брат потяг kota за хвіст» отримали відповідь «Його немає». 74,7% другокласників з аутизмом правильно показали речення, не коментувавши їх. 17% респондентів мали труднощі з розумінням речення «Мій брат потяг kota за хвіст», на що відповідали «Не знаю, що робив брат», «В мене немає брата». 8,3% дітей не показали жодної правильної відповіді. 90% учнів третього класу з аутизмом зрозуміли інструкцію та правильно показали почуте, проте 40% з них запитували «Хто такий потяг?», «Як потяг?». 10% учнів не змогли нічого показати. 82% учнів четвертого класу правильно виконали завдання, 41% з них спробували пояснити запропоновані речення: «Тато відкрив кран і набрав відро води» – «Мама сказала шо відключать

воду, папа взяв велике синє відро з балкону, пішов в ванну, відкрив кран з синьою кнопкою і потекла вода, от так», «Ти не знаєш як це?»; «Для будівництва придбали новий кран» – «Дядько звоне і йому привозять новий, жовтий, з довгим шлангом», «Пішли в магазин і купили»; «Мама зачинила двері на замок» – «Ключ всунули в дирку, повернули і він закритий, назад повернули, хоп і відкритий», «Щоб не заважала, мама закрила кімнату а сама там»; «Мені подарували замок для нової ляльки» – «На День Народження принесли, вона нова», «Замок такий великий, картонний, там іграшки живуть»; «Бабуся сіла у потяг і скоро приїде до мене» – «Не, бабушка живе на небі, там потяги не ходять, вона до нас не їздить», «Бабушка приїде в 19:29 і ми маємо чекати на вокзалі»; «Мій брат потяг kota за хвіст» – «Потяг – це іграшка. Привязали kota хвостом». Можемо сказати, що школярі з РСА добре розуміють омоніми, враховуючи зміст почутого речення.

80,4% учнів першого класу з аутизмом розуміють рід іменника, це показали результати виконання завдання, з них 46,9% опитаних зробили одну або дві помилки. Виконуючи інструкцію, пояснювали нам «Не можна класти книжки на голову», «Нашо вона так робить?», «В мене краща корона». Виникали питання, яке стосувалося імені дівчинки. У процесі спілкування, знайшли знайомих дітям жінок з іменем Олександра, після чого вони виконали завдання. 19,6% першокласників відмовились виконувати завдання, переконуючи нас, що «Саша хлопчик, дівчинку так не можна називати», «Чому дівчинку назвали як хлопчика, нашо?», «Можна дівчинку назвати Сашою?». 49,8% дітей з аутизмом, які навчаються в другому класі, розуміють значення роду і виконали завдання правильно. 24,9% учнів мали труднощі, сплутуючи жіночий та середній роди. 25,3% дітей не зрозуміли завдання та не захотіли спробувати його виконати. 60% третьокласників з аутизмом виконали завдання, допустивши кілька помилок «Солодка цукор», «Червоний шапка», 40% опитаних проігнорували це завдання. 64% учнів четвертого класу правильно показали картинки, врахувавши рід дітей, 18% опитаних зробили помилки «Червоні шапки», «Солодкий цукерка», 18% респондентів не

виконали завдання. Отже, розуміння молодшими школярами з аутизмом роду продовжує формуватись у школі та є доступним для їх сприймання.

Поняття числа розуміє та розрізняє 47,4% першокласників з аутизмом. 26,3% дітей зробили декілька помилок, під час виконання інструкції: замість квітки показували квіти та навпаки, при цьому більшість самостійно виправляли свої помилки; книгу та книги сплутували. Під час виконання завдання, коли потрібно було показати квітку, 6,7% дітей прокоментували «*Мак для мам*», хоча зображена була троянда. 26,3% учнів робили багато помилок. 47,4% другокласників правильно показали усе назване та прокоментували «*Ніж гострий*», «*Ніж вже був, я помню*» (почав шукати в попередніх завданнях малюнок ножа, щоб показати), «*Не люблю абрикоси*» (на малюнку були сливи). 26,3% учнів робили помилки, виконували без старань. 25,3% дітей не хотіли виконувати завдання. 70% учнів третього класу з РСА розуміють число іменника, мовчки виконали завдання. 30% респондентів не захотіли показати правильне зображення. 82% учнів четвертого класу з аутизмом правильно виконали інструкцію і показали позитивні результати, 18% школярів не виконували. По результатам можемо говорити про те, що розуміння роду іменників у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом формується до закінчення цього періоду.

93,4% учнів першого класу з аутизмом розуміють та виконують прості інструкції і тільки 13,4% – складну. 86,6% дітей, почувши складну інструкцію, не виконали її взагалі, або виконали лише одну з них, переважно ту, яка звучала останньою. Другокласники з аутизмом виконали просту і складну інструкцію 91,7% та 25,3% дітей відповідно. Намагаючись виконати складну інструкцію, вони запитували «*Що ти казала?*», «*То що мені робити?*», «*А як це?*». 100% учнів третього класу з РСА виконали просту інструкцію, 30% респондентів зрозуміли складну, ще 40% дітей виконували одну з почутих. У четвертому класі, 82% школярів з РСА зрозуміли просту інструкцію, 27% – складну. Отже, дітям з РСА важко сприймати складні конструкції у мовленні.

Для кращого порозуміння з ними, потрібно використовувати прості, зрозумілі речення.

26,8% учнів першого класу з РСА змогли пояснити один або два сленгових вирази, зокрема найлегшими для сприймання були: «У класі новий комп», «Дуже круто». Пряме значення почутого сприйняло 53,1% учнів, наприклад: «Дуй звідси» школярі розуміли як «Це в мультику дуєш і летиш», «Дуєш і йдеш», окремі учні демонстрували видування струменю повітря; «Закрий рот» – закушували губи зубами; «У класі новий комп» – «Що?», «Щось нове, може бути різне, що куплять»; «Дуже круто» пояснювали, як «Мама яйце варить дуже круто, тверде стає, їм», «Стоїш над обривом. Крутий обрив, можна впасти» [163]. 20,1% опитаних не робили спроби пояснити запропоновані сленгізми. Прихований зміст одного або двох запропонованих сленгових виразів був сприйнятий 16,6% учнів другого класу із РСА, вони пояснювали таким чином: «Дуже круто» розуміли як «Чудово», «Зробити хорошу справу»; «У класі новий комп» – «Купили комп'ютер»; «Закрий рот» учні пояснювали як «Замовкни» та сприймали пряме значення почутого; «Дуй звідси» – «Йди від мене» [163]. Більша частина респондентів, а саме 58,1% розуміли почуте в прямому значенні. Ми отримали такі пояснення: «Дуй звідси» – «Вітер дує слухай як «ишиш...», «Дути на листя», «Пукати»; «Закрий рот» – «Закрити і махати язичком, чула?», закушували губи, закривали рот руками; «У класі новий комп» – «На яку букву?», «Команда?»; «Дуже круто» – «Небезпечні сходи, можна впасти і голову розбити» [163]. Ще 25,3% учнів не надали свого пояснення запропонованих сленгізмів. 20% третьокласників з аутизмом пояснювали почуті сленгові вирази, зокрема: «У класі новий комп» зрозуміли, як «Та комп'ютер купили, шо не знаєш?»; «Дуже круто» – «Це отак (показали великий палець вверх)». 60% опитаних учнів третього класу не змогли пояснити в усній формі, тому скористалися візуальними підказками [163]. Вони показали на запропонованих картинках пряме значення почутого, 20% школярів не дали відповіді на завдання. Прихований зміст окремих почутих сленгізмів сприйняли 27% учнів

четвертого класу, 55% опитаних розуміли дослівно усе почуте. 18% респондентів не зацікавило завдання і вони не бажали його виконувати. У процесі роботи над відповідним завданням, отримали від дітей відповіді такого зразка: «Дуй звідси» – «Йди», «Ти надоїв, йди в зал», «Дути дуже сильно»; «Закрий рот» – «Замовкни», «Не говори нікому», «Отак закусити зубами, щоб не відкривати (закусив губу)»; «Дуже круто» – «Отак (показав великий палець вгору)», «Зробити добре завдання, яке дала Валентина Василівна», «Мене мучає спрага» [163]. Отже, діти з аутизмом молодшого шкільного віку не можуть правильно сприймати та розуміти сленгові слова та фрази. Тому, в процесі спілкування з ними потрібно бути лаконічним і точним.

20,1% учнів першого класу з аутизмом спробували дати пояснення фразеологізм: «Бити байдики» пояснювали, як «Хто такі ці байдики, за що їх б'ють», «Дід б'є дрова», били по столу; «З-під землі дістати» – «Копають картошку», «Рити землю»; «Візьми себе у руки» – в більшості учні демонстрували розуміння прямого значення, а саме обіймали себе, взяли іграшку в руки, обіймали нас [163]. 26,8% респондентів відмовились виконувати це завдання. 53,1% першокласників не замислюючись, показували пальцями на будь-яке зображення в хаотичному порядку. 24,9% учнів другого класу не знали, що сказати «Забувся, не знаю», «Ні», знизували плечима. Візуалізація відповідей в більшості не допомогла учням зрозуміти запропоновані фразеологізми. 49,8% дітей спробували пояснити та продемонструвати своє розуміння. Почувши «Візьми себе у руки» демонстрували жестами: обійняли себе, взяли нас за плечі; «Бити байдики» розуміли як «Битися», «Рубати дрова»; «З-під землі дістати» – «Копати» [163]. Коли учням пропонували скористатися картинками, вони вказували на ілюстрацію прямого значення почутого. Ще 25,3% школярів не виконували завдання. Діти з аутизмом, які навчаються в третьому класі, не змогли пояснити фразеологізми. 70% дітей показували зображення, яке відображало пряме значення почутого, 30% дітей хаотично проводили рукою по листку. 55% дітей, які навчаються у четвертому класі вказували на неправильні

відповіді, 27% – сприймали прихований зміст окремих фразеологізмів, 18% опитаних не мали бажання виконувати завдання. Наведемо приклади пояснень учнів четвертого класу: *«Візьми себе у руки» – «Не можу», «Не плач, плакати не можна, буде голова боліти»;* *«Бити байдики» – «Лінуватись», «Драка в хлопців», «Дай п'ять»;* *«З-під землі дістати» – «Знайти в будь-якому місці», «Розкопують труну і роблять впізнання»* [163].

Труднощі сприймання переносного значення почутого були очевидними і у процесі виконання завдань із прислів'ями та приказками. Візуалізацією відповідей скористалися 67% опитаних і вказали на зображення, яке характеризувало почуте дослівно. Робили спроби пояснення 6,7% респондентів, наприклад: *«Гостре словечко коле сердечко» – «Болить серце», «Забули ліки випити»;* *«Ситий по саме горло» – «Їм, їм, їм, відкриваю рот в горлі видно що їв»* [163]. 26,3% опитаних не намагалися зрозуміти почуте. 66,4% учнів другого класу з аутизмом використовували ілюстрацію прямого значення, або коментували *«Гостре словечко коле сердечко» – «В лікарню забирають», «Ніж в серце і в тюрму»;* *«Без труда немає плода» – «Робиш, робиш, робиш і нічого»;* *«Ситий по саме горло» – «Їсти не хочеш», «Застряг хлібчик», «Їсиш і рвеш, не можеш їсти»* [163]. Лише 25,3% респондентів сприйняли прихований зміст озвученого, зокрема: *«Гостре словечко коле сердечко» – «Коли обзивають, а ти плачеш»;* *«Без труда немає плода» – «Щоб їсти, треба заробити. Потім купити»;* *«Ситий по саме горло» – «Не хочу їсти», «Наїлась».* 8,3% школярів не давали відповіді на запитання. 10% третьокласників з аутизмом намагалися пояснити почуте, проте розуміння було неправильним. 40% учнів третього класу вказували на пряме значення, ще 50% школярів не виконали завдання. 46% учнів з аутизмом, які навчаються в четвертому класі, використовували наочне зображення. 36% опитаних зрозуміли одне – два прислів'я та сприйняли їх переносне значення. 18% учнів не виконали завдання. Діти давали такі пояснення, зокрема: *«Гостре словечко коле сердечко» – «Кажеш погане слово, людині від нього стає погано»;* *«Без*

труда немає плода» – «Те саме не робиш нема що їсти»; «Ситий по саме горло» – «Не хочеш когось слухати, надоїв вже» [163].

19,6% першокласників з аутизмом не до кінця зрозуміли зміст прослуханого тексту, при цьому правильно встановили послідовність подій, дали відповіді на запитання. *«Хто головний герой?» – «Герой», «Дівчинка», «Ворона»; «Куди йшла Оля, коли почалася злива?» – «Не знаю, вона не казала», «Як я можу знати», «Додому»; «Чому Оля не втримала парасолю?» – «Бо сильний вітер і так зонтик гне», «З вороною»; «Що сталося з парасолею?» – «Вітер», «Дірка зробилась».* 26,3% школярів не відповідали на запитання, але правильно встановили порядок подій у тексті. 54,1% респондентів не виконали ніяких дій. У дітей з РСА, які навчаються в другому класі були труднощі розуміння тексту, 24,9% респондентів переказували дослівно частини тексту, при цьому не змогли дати відповіді, 41,5% учнів не зрозуміли інструкцію. Тому ми запропонували прослухати текст підготовлений для першого класу і отримали такі результати: 74,7% другокласників давали відповіді на запитання *«Хто головний герой?» – «Дівчата», «Бетмен герой, він спас тітку і людей, і нас спасе», «Оля», «Дівчинка скажіть як звати»; «Куди йшла Оля, коли почалася злива?» – «До школи», «Додому», «Гуляти»; «Чому Оля не втримала парасолю?» – «Бо таке було (подув) вітер», «Мав бути дощ і вітер дув на хмари щоб прийшли»; «Що сталося з парасолею?» – «Полетіла вгору», «Ворона понесла до дерева», «Вона стала гілочкою для дітей ворони», «Ворона забрала собі бо без квартири».* 25,3% учнів повторювали фрази з тексту. 40% третьокласників з аутизмом запитували *«Що таке недоїдки?»* та відповідали на запитання до прослуханого тексту; *«Хто пішов до лісу?» – «Мама папа там набрали грибів і кліщів», «Оля й Ліда, маленькі першокласниці, пішли до лісу. Після втомливого шляху вони сіли на траві відпочити й пообідати... (переказала весь текст)»; «Для чого дівчата сіли на траву?» – «Ноги боліли», «Їли і пили»; «Хто сів на дерево?» – «Дерево велике не можна сісти», «Птах»; «Куди Оля викинула недоїдки?» – «В куці»; «Навіщо Ліда збрала сміття і поклала до сумки» – «Птах бачив, сказати,*

будуть сварити»; *«Як ти думаєш, хто з дівчат вчинив правильно?»* – *«Не знаю»*. 20% учнів пробували переказати текст замість пошуку відповідей на запитання. 73% учнів четвертого класу намагались знайти правильну відповідь, 9% опитаних переказали текст, але дати відповідь на запитання не змогли, 18% школярів навіть не спробували відповісти. Отримали такі відповіді: *«Хто пішов до лісу?»* – *«Оля, Ліда вчаться разом, дружать»*, *«Дівочки»*, *«Соловейко»*; *«Для чого дівчата сіли на траву?»* – *«Були голодні, мама дала бутерброд, їли»*, *«Послухати соловейка»*, *«На траві грязно, сідай на лавку»*; *«Хто сів на дерево?»* – *«Не помню»*, *«Соловейко»*, *«Це був дуб?»*, *«Соловей співає гарно»*; *«Куди Оля викинула недоїдки?»* – *«Під куці»*, *«Зібрала в сумку»*, *«Покормила соловейка, сів на плече»*; *«Навіщо Ліда збрала сміття і поклала до сумки»* – *«Ліда збрала недоїдки в газету, загорнула, поклала в сумку»*, *«Соромно перед соловейком – казала Ліда»*. Дітям з РСА простіше запам'ятати весь текст, ніж знайти в ньому відповідь на запитання, це знижує рівень розуміння ними текстів та пояснень нової теми на уроках.

Прихований зміст оповідання *«Втрачений день»* не розуміли молодші школярі з аутизмом. 67% учнів першого класу з РСА переказали своє розуміння того, що таке втрачений день: *«Він є а тут його нема»*, *«Коли загубили»*, *«Він не сказав що таке»*. Ще 33% опитаних не намагались відповісти. 58,1% другокласників з аутизмом робили спроби пояснення: *«Загубив»*, *«Поклав в карман дирявий і вилетіло»*, *«Вони були не з батьком»*,. Лише 8,3% учнів правильно зрозуміли і пояснили *«Він нічого хорошого не зробив для світу, міг в цей день не жити»*. 50% третьокласників з РСА зрозуміли *«втрачений день»*, як: *«День загубили, викреслили»*, ще 50% не виконали завдання. 73% учнів четвертого класу зізналися, що не розуміють, що це. Ще 9% сприйняли прихований зміст та відповіли: *«Нічого полезного не робив»* [163]. Отже, прихований зміст є недоступним для дітей з аутизмом, вони сприймають світ таким, яким він є.

40,2% першокласників з аутизмом правильно зрозуміли емоції дітей на картинках; 33,5% учнів робили багато помилок, сплутували злість і сум; 26,3%

опитаних не змогли виконати це завдання. 24,9% другокласників правильно підібрали фотографії емоцій до їх схематичного зображення; 49,8% дітей змогли підібрали і показали тільки 1-3 зображення; 25,3% учнів не виконали завдання. 30% школярів з РСА, які навчаються в третьому класі хаотично співвіднесли схеми та фотографії; 40% учнів правильно зрозуміли, співвіднесли та показали злість, радість, страх; 30% респондентів не сприйняли зображення емоцій. 64% учнів четвертого класу з аутизмом правильно підібрали зображення, сплутували сум і злість, радість і здивування; 18% респондентів намагалися виконати завдання, проте припускалися помилок; ще 18% опитаних не виконали завдання. Можна сказати, що молодшим школярам з аутизмом складно розуміти емоції, але вони навчаються цьому в процесі спілкування з іншими людьми [15, с. 64].

Інтонацію сприймають 40,2% першокласників з аутизмом, 13,4% опитаних пояснили, що тварини не можуть говорити та вказали на способи їхнього спілкування, *«Вони ричать, гавкають, пікають»*, *«Ми не чуємо, що вони говорять, там своя мова»*, ще 46,4% респондентів не зрозуміли інструкції, тому не виконали завдання. 41,9% другокласників з аутизмом намагались підібрати знак, який потрібно поставити в кінці речення, але робили багато помилок; 58,1% дітей не намагались відповісти. Учні третього класу (20%) сплутували речення та розставляли знаки у хаотичному порядку. Ще 30% третьокласників потребували допомоги, після чого виконали завдання. Не зацікавленими були 50% респондентів, які навіть не спробували виконати завдання. 27% учнів четвертого класу правильно розставили розділові знаки, самостійно виправляючи помилки; більшість учнів, а саме 73% мали значні труднощі у процесі виконання завдання. Враховуючи зазначені результати, можемо сказати, що діти з аутизмом починають сприймати та розпізнавати інтонаційне забарвлення мовлення у школі та потребують допомоги [15, с. 64-65].

73,7% першокласників з аутизмом спробували пояснити жести, які їм демонстрували. Вказівний – розуміли, що потрібно поглянути туди, куди

вказує рука; Оплески – *«Переможцям», «Хлопаємо», «Браво», «Дякуємо співакам, які співали нам», «Трапилося щось «Ой»;* Помах руки – *«Лети, лети», «Потрібно йти додому», «До побачення», «Пока, пока»;* Знизування плечима – *«Замерз, холодно», «Не знаю», «Так роблю як не знаю що питають»;* Постукування пальцями по столу – *«Хтось прийшов», «Стукаємо в двері», «Постукати»;* Голова на руці, очі напівзакриті – *«Хочу спати», «Не хочу в клас», «Скучно».* 66,4% другокласників розповідали своє розуміння продемонстрованих жестів, зокрема: Оплески – *«Концерт кінчився», «Ура», «Мама задоволена чимось», «Хтось співає не голосно, можна хлопати»;* Помах руки – *«Пока», «Не буду», «Нічого вже не зробиш», «Зробив щось погане», «Коли мама привела в школу, йде додому»;* Знизування плечима – *«Дуже замерз, потрібно куртку», «Не знає», «Не знаю що ти хочеш почути», «Ти щось питаєш я не знаю, так роблю»;* Постукування пальцями по столу – *«Я писала контрольну», «Чекаємо»;* Голова на руці, очі напівзакриті – *«Не хочу робити», «Скучно».* Відповіді надали 40% третьокласників, які спробували передати своє розуміння жестів: Вказівний *«Дивись туди»;* Оплески – *«Дуже голосно (закрив вуха)», «Дякую за спів»;* Помах руки – *«Зробили не так як просили та хай буде»;* Знизування плечима – *«Не знаю»;* Голова на руці, очі напівзакриті – *«Не хоче», «Втомився».* Найбільше відповідей давали учні четвертого класу, а саме 73% респондентів: Оплески – *«Щось добре зробив», «Дякую»;* Помах руки – *«Хай так», «Не знаю», «Ганяй осу»;* Знизування плечима – *«Не знаю»;* Постукування пальцями по столу – *«Не кричть», «Пишемо контрольну»;* Голова на руці, очі напівзакриті – *«Спить»* [15, с. 65]. Діти з РСА мають труднощі розрізнення невербальних засобів спілкування, це підтверджують результати нашого дослідження.

45,9% першокласників прослухали анекдот і дали відповіді на запитання *«Як ти думаєш, чому Маринка поспішає з'їсти шоколадку?»*, були такі відповіді, як *«Бо голодна», «Наверно їсти хоче», «Не можна їсти, будуть прищі і мама насварить».* З другокласників лише 24,9% дітей з РСА відповіли на запитання до прослуханого анекдота *«Вчителька не дивиться і вони*

тікають», «Якщо нема вчительки, це не клас». 40% третьокласників також не зрозуміли анекдот і відповідали «Всі вийшли з вчителькою в столову», «Це канікули». 18% учнів четвертого класу з аутизмом дали свої відповіді «Бо вони тікають», «Ми таке не вчили». Такі результати ще раз підтверджують, що у дітей з аутизмом відсутнє розуміння прихованого змісту сказаного.

Отже, можемо узагальнити, що розуміння прихованого змісту в дітей з аутизмом молодшого шкільного віку не сформовано. Для їх сприймання є недоступними загальноживані сленгові вирази, фразеологізми, прислів'я, приказки, гумор, жести. У них не сформоване розуміння емоцій. Діти з РСА не розуміють складних інструкцій, проте прості є доступними для сприймання. Спостерігаються труднощі розуміння змісту тексту що свідчить про проблеми із процесом аналізу. Проте розуміння мовлення в цілому не перешкоджає спілкуванню. Для успішного навчання та порозуміння, потрібно використовувати короткі інструкції з чіткими вказівками.

Молодші школярі з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення

У дослідженні взяли участь 36 школярів з РСА з тяжкими порушеннями мовлення: 18 учні першого класу; 10 дітей, які навчаються в другому класі; 8 учні четвертого класу. 22,2% першокласників, 30% другокласників, 50% учнів четвертого класу не бажали тривалий час йти на контакт, тікали, не дозволяли підходити ближче. Ми дали їм кілька днів, щоб звикнули, на другий – четвертий день змогли провести обстеження. 22,2% першокласників, 30% другокласників, 20% учнів четвертого класу працювали з учителем. Мовлення першокласників було на рівні предметно-практичної ситуації. 20% другокласників спілкувалися жестами. 13,5% усіх молодших школярів з РСА та ТПМ виконували завдання з перервою через швидке виснаження нервової системи.

49,95% першокласників розуміли та показували усі названі іменники, допускали незначні помилки. 27,75% учнів сплутували предмети, які відносяться до шкільного приладдя і меблів: крісло та стіл, тумба та шафа, стіл і тумба, ручка та олівець, пенал та точилка (діти краще розуміли, коли вчитель

називав стругачка). 22,3% респондентів не показали результатів. 60% другокласників зрозуміли та співвідносили назви предметів з їх зображенням, з них 30% опитаних змогли назвати узагальнюючі слова. 30% учнів другого класу не показали результатів. 75% учнів четвертого класу правильно показали усі названі предмети; 25% дітей обрали набір картинок за названим узагальнюючим словом, окремо названі предмети не показали, а водили пальцями по листку. Також 25% учнів зчитували артикуляцію слів і беззвучно повторювали її. 55,5% першокласників правильно знайшли предмет на картинці за його ознаками, 44,5% дітей не змогли виконати завдання, з них 22,2% учнів потребували використання жестів під час мовленнєвої діяльності. 60% другокласників розуміють прикметники, 30% не змогли підібрати ознаки до предметів. 75% учнів четвертого класу виконали завдання правильно, 25% дітей допустили помилки. Дієслова розуміють 72,15% першокласників, 70% другокласників, 100% учнів четвертого класу.

Завдання з прийменниками показало, що у дітей є проблеми з просторовою орієнтацією. 27,75% першокласників розуміють прийменники на, під, у, біля. 72,25% учнів зрозуміли одну позицію «на парті». 30% другокласників правильно показали усі картинки, не розуміли прийменник між; 60% опитаних не виконали завдання, з них 10% другокласників показували собаку і казали «Гав». 50% учнів четвертого класу знайшли більшість названих місцезнаходжень собаки правильно, труднощі виникали з прийменниками між, перед. Ще 50% респондентів поклали ручку на парту, інші названі місця не зрозуміли.

22,2% першокласників розуміють присвійні займенники, але були помилки під час виконання завдання «Мій яблуко», «Мій машинка», 77,8% учнів не зрозуміли почутого. 30% другокласників з допомогою показали усе правильно, 20% опитаних за прикладом правильно показали «Моя машинка», 50% респондентів відмовились виконувати завдання. 50% учнів четвертого класу показали правильно тільки «Моя машинка», «Моє яблуко», 50% дітей не виконали завдання. Отже у молодших школярів з аутизмом, які мають тяжкі

порушення мовлення спостерігаються труднощі розуміння присвійних займенників.

Синоніми зрозуміли 72,15% першокласників, 60% другокласників та 50% учнів четвертого класу. Антоніми спробували підібрати 49,95% першокласників, робили помилки, давали такі відповіді: «*Весела – плаче*», «*Холодне – тепле*», «*Молодий – молодий*», «*Повільний – повільний*». Другокласники також робили помилки, не дивлячись на це, 60% виконали завдання. Спостерігались такі неточності: «*Товстий – товстий*», «*Повільний – малий*», «*Весела – хлопчик*». Учні четвертого класу не виконували подальші завдання, окрім інструкцій. Можна сказати, що в молодшому шкільному віці діти з РСА та тяжкими порушеннями мовлення навчаються розуміти синоніми та антоніми.

Омоніми розуміють 72,15% першокласників, які виконали завдання з помилками; 60% другокласників показали почуте правильно, сплутували будівельний та водопровідний крани, замок для дверей та будівлю замок.

100% першокласників не розуміли завдання з родами, з них у 27,75% учнів була істерика через те, що Саша хлопчик; 27,75% дітей показували усі картинки, які бачили. 60% другокласників виконали запропоновану інструкцію. Завдання на розуміння числа іменника виконали 27,75% першокласників, 49,95% допускали помилки у вигляді сплутування книги з книгами, хмари з хмарами, квітку з квітками. 30% другокласників безпомилково показали усе, що було названо, ще 30% показували усі картинки по порядку. Розуміння роду та числа молодші школярі починають опановувати з першого класу, але у процесі навчання виникають труднощі.

Діти з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення виконували тільки просту інструкцію. Вона була доступною для розуміння 77,7% першокласників, 60% другокласників, 75% учнів четвертого класу. 30% другокласників виконали і складні інструкції. Такі результати ще раз демонструють потребу чіткого формулювання висловлювань для порозуміння із дітьми з аутизмом.

Сленгові слова та фрази, фразеологізми не зрозумів і не показав жоден першокласник з аутизмом і важкими порушеннями мовлення. 30% другокласників спробували показати та навіть пояснити сленгові вирази «У класі новий комп» – «Купи комп», 20% учнів надавали перевагу зображенню дослівного розуміння почутого. 50% учнів другого класу показували картинки до почутих фразеологізмів, розуміючи пряме значення. Прислів'я та приказки молодші школярі не змогли показати та пояснити. Отже діти з аутизмом, які мають важкі порушення мовлення, не розуміють прихований зміст сказаного. Що потребує більше часу для опрацювання у процесі навчальної діяльності.

Співвідношення між членами речення правильно сприйняли 49,95% першокласників та 70% другокласників. Відповідаючи, робили помилки 22,2% першокласників. Під час перевірки розуміння тексту ми використали картинки, які потрібно було розкласти в певній послідовності. 27,75% першокласників правильно встановили послідовність подій в тексті з допомогою, 72,25% дітей перекладали картинки як хотіли.

Емоції спробували показати правильно 27,75% першокласників та 30% другокласників підібрали схеми до фотографій (при цьому не змогли показати названі емоції). 49,95% першокласників та 60% другокласників правильно сприймали інтонації. Коли ми запропонували продемонструвати жест, яким можна показати певну ситуацію або емоційну реакцію, першокласники не виконали завдання, а 20% другокласників змогли показати радість за допомогою посмішки.

Отже, у дітей з аутизмом, які мають важкі порушення мовлення, достатній обсяг пасивного словника, але розуміння мовлення є несформованим. Відсутнє правильне розрізнення невербальних засобів спілкування та прихованого змісту. Діти не сприймають чужі емоції та самі є мало емоційними.

Молодші школярі з аутизмом та затримкою психічного розвитку

Ми також обстежили розуміння усного мовлення 20 молодших школярів із РСА та затримкою психічного розвитку (ЗПР): 10 учнів, які навчаються у

першому класі; 6 учнів другого класу; 4 учні третього класу. У процесі співпраці із школярами виникли труднощі, зокрема: 40% учнів першого класу потребували більше часу для встановлення контакту, упродовж 2-3 зустрічей співпрацю було налагоджено; 40% школярів постійно відволікалися та потребували додаткової мотивації у роботі, звикали до незнайомого кабінету; 33,2% учнів, які навчаються у другому класі, були емоційно залежними, тобто після виконання завдань чекали обіймів, погладжувань та ін. Із 50% учнів третього класу не вдалося встановити контакт, тому використовували учителя, як проміжну ланку у проведенні дослідження [122, с. 248].

Іменники та узагальнююче слово зрозуміли 100% першокласників, проте були незначні помилки, які діти самостійно виправляли. На недостатнє розуміння інструкції вказувало те, що 40% дітей шукали та правильно показували реальні предмети, ігноруючи продемонстровані картинки. Усі учні другого та третього класів вказали названі предмети, проте відмовились від коментарів. Отже, діти із аутизмом та ЗПР мають достатній обсяг пасивного словника, який відповідає віку та правильно зіставляють назви предмета із його зображенням [122, с. 249].

Зрозуміли ознаки та правильно вказали на предмет, якого вони стосувалися 80% учнів першого класу. Не дивлячись на те, що інструкція не потребувала називати відповідний предмет, учні (40%) озвучували його назву. Не усі зрозуміли зміст завдання, тому і не виконали його, замість цього 20% учнів називали зображене в хаотичному порядку. Вже у другому та третьому класах не виникло жодних проблем, усі школярі правильно зіставили ознаки із відповідним предметом. З огляду на це, можемо зазначити, що вже у першому класі діти із РСА та ЗПР розуміють прикметники та правильно вказують на предмет, якому вони належать [122, с. 249].

У процесі виконання завдання, яке мало на меті перевірку розуміння дієслів, 60% першокласників правильно показували їх на картинці. Потрібно зазначити, що 40% із них повторювали названі дії. Спостерігалися сплутування дієслів йде та біжить, повзе та йде. 66,4% учнів другого класу

правильно знайшли назви дій, водночас 33,6% не виконали завдання. Не мали жодних проблем із відповідним завданням учні третього класу [122, с. 250]. 100% досліджених першокласників не розуміють прийменники, з них 20% учнів з РСА та ЗПР цікавилися самою собакою, тривалий час розглядали її зображення та не намагалися виконати інструкцію. Діти рахували кількість коробок, проте озвучували не узгоджуючи числівник із іменником «*Один коробка, два коробка...*» [122, с. 250]. 20% учнів впоралися із спрощеним завданням та виконували названі маніпуляції з ручкою. Більшість респондентів (66,4%) другого класу не змогли виконати відповідну інструкцію. Ще 33,2% школярів правильно вказали прийменники на, під. 50% учнів з РСА та ЗПР, які навчаються у третьому класі не виконали завдання. Ще 50% не розуміли прийменник «*між*», водночас всі інші позиції вказали правильно [122, с. 250]. Отже, діти з РСА молодшого шкільного віку навчаються розуміти прийменники та орієнтуватись у просторі.

У першокласників виникли труднощі розуміння присвійних займенників, тому учні не виконали відповідну інструкцію. Діти, які навчаються у другому та третьому класах зрозуміли завдання та показали такі результати, зокрема: 66,4% другокласників та 100% третьокласників виконали правильно запропоноване завдання [122, с. 250]. Працюючи із синонімами, 60% учнів першого класу показали своє розуміння близьких слів за значенням, але різних за звучанням. 40% школярів цікавилися деталями запропонованих зображень, водночас інструкцію не виконали. Проблем із завданням в учнів другого та третього класів не було, усі 100% правильно виконали запропоноване [122, с. 250-251]. Розуміння антонімів продемонструвало 20% учнів першого класу із РСА та ЗПР, решта 80% школярів не сприйняли їх навіть з використанням унаочнення. Другокласники намагалися виконати запроповану інструкцію, тому 66,4% респондентів дали правильні відповіді до завдання із використанням відповідних зображень, у процесі роботи були незначні помилки та коментарі, зокрема: «*Товстий – хвіст, менша*», «*Сміється – плаче*», «*Холодне – теплий*», «*Повільний – швидкий, дуже*». 33,2%

опитаних взагалі не спробували виконати інструкцію, відволікалися на інші речі. Із усіх учнів третього класу, лише 50% респондентів виконали завдання без помилок. При цьому були не багатослівні [122, с. 251]. У процесі роботи із омонімами, 20% першокласників не мали труднощів їхнього розуміння, водночас 80% респондентів сплутували водопровідний та будівельний крани, не сприймали слово «потяг – потягнув» у запропонованій формі. Значно краще розуміння продемонстрували учні другого (66,4%) та третього (100%) класів. Вони правильно зрозуміли усі запропоновані речення. Отже, у молодшому шкільному віці формується розуміння займенників, синонімів, антонімів та омонімів дітьми з РСА та затримкою психічного розвитку [122, с. 251].

Рід іменників правильно зрозуміли 40% першокласників та знайшли відповідні зображення. 20% респондентів зацікавилися наочним матеріалом та поспішали самостійно назвати дії дітей, коментуючи їх таким чином: «*Басейн, купатись*». Учні другого класу, а саме 66,4% дотримувалися почутої інструкції, проте спостерігалися помилки, зокрема: «*Солодкі цукри*», «*Солодкий цукерка*», «*Солодке цукерка*». У процесі виконання завдання перепитували чи правильно виконували. Усі третьокласники продемонстрували розуміння роду іменників [122, с. 251].

Завдання, яке мало на меті перевірити розуміння числа, виконали 40% першокласників, проте були помилки у вигляді сплутування. Більша частина, а саме 60% першокласників, показували та називали усі предмети лише в однині. Також низькі результати продемонстрували учні другого класу, з яких лише 33,2% респондентів правильно виконали інструкцію. Взагалі не зрозуміли відповідне завдання 100% третьокласників [122, с. 252].

Діти із РСА та ЗПР продемонстрували розуміння простих інструкцій. Лише 20% першокласників та 50% третьокласників змогли правильно сприйняти почуті складні інструкції, які породжують значні труднощі сприймання у більшості дітей із РСА [122, с. 252].

Завдання із співвідношенням між членами речення виявилось незрозумілим для дітей із РСА та ЗПР. У процесі виконання відповідного

завдання, у дітей проявлялися труднощі переключення уваги, зокрема 20% першокласників давали відповіді із запізненням. Ще 20% дітей не зрозуміли інструкцію, тому описували те, що бачили на продемонстрованих зображеннях, наприклад: *«Хлопчик і хлопчик, хлопчик, дівчинка, метелик, хата»*, звертали увагу на деталі. З помилками виконали інструкцію 33,2% другокласників та 100% третьокласників [122, с. 252].

Діти із РСА та ЗПР продемонстрували недостатнє розуміння сленгових виразів. 20% першокласників зрозуміли та правильно продемонстрували ілюстрації окремих сленгізмів, зокрема: *«У класі новий комп»*, *«Дуже круто»*. Водночас, вони були зацікавлені, щоб працювали лише з ними, якщо дорослий відволікався, діти проявляли агресію, вимагаючи уваги. Були спроби пояснення почутих виразів у 33,2% другокласників, наприклад: *«Дуй звідси»* – *«Вітер»*; *«Закрий рот»* – *«На замок»*, *«Тихенько»*; *«У класі новий комп»* – *«Який робе»*; *«Дуже круто»* – *«Діти радуються»*. Учні третього класу не бажали виконувати відповідне завдання [122, с. 252].

Діти із РСА та ЗПР продемонстрували не сформоване розуміння фразеологізмів, прислів'я, тексту, прихованого змісту, жестів та гумору. Спостерігалися спроби виконати завдання учнями другого класу, але усі показали негативні результати [122, с. 252]. 33,2% другокласників намагалися пояснити почуте, наприклад: *«Візьми себе у руки»* – *«Дуже холодно, потрібно грітися»*, *«Бити байдики»* – *«Рубати дрова»*, *«З-під землі дістати»* – *«Труби. Нашо? Чому вода тече?»*, *«Гостре словечко коле сердечко»* – *«Гострий ніж, ріжиться»*, *«Без труда нема плода»* – *«Ба збирає багато яблук»*, *«Ситий по саме горло»* – *«Їжа кусок для синиці»*. Завдання спрямовані на розуміння тексту, прихованого змісту, інтонації та гумору учні другого класу не намагалися виконати [122, с. 253].

За потреби розглянути зображення емоцій та розрізнити їх, у 20% першокласників спостерігалися помилки. Вони не могли правильно диференціювати злість та втому, сум та втому. Усі емоцій показали правильно 20% школярів. Не було труднощів у 66,4% другокласників за потреби

правильно знайти та поєднати схеми із фотографіями. 50% учнів третього класу виконали усі запропоновані завдання. Ще 33,2% другокласників робили спроби пояснити продемонстровані жести «*Помах руки*» – «*Тікай*», «*Знизування плечима*» – «*Не знаю*», «*Постукування по столу*» – «*Бароба (барабан)*», «*Голова на руці*» – «*Хоче спати*» [122, с. 253].

Отже, у молодших школярів з РСА та ЗПР достатній пасивний словник, починає формуватися у цей період розуміння різних частин мови, роду числа. Спостерігається відсутнє розуміння складної інструкції, прихованого змісту. Вони не розуміють невербальних засобів комунікації.

Молодші школярі з аутизмом та інтелектуальними порушеннями

У дослідженні взяли участь 32 молодших школяра з РСА та інтелектуальними порушеннями (ІП): 18 першокласників, 14 другокласників. 5,55% першокласників цікавилися лише тим, що їм подобалось, все інше ігнорували. 14,28% другокласників тривалий час не йшли на контакт, тому подальшу роботу проводив знайомий дітям учитель під нашим керівництвом. 7,14% учнів другого класу виконували інструкції за допомогою засобів альтернативної комунікації, зокрема карток PECS. Та потребували постійного заохочення печивом [122, с. 249].

16,65% першокласників із РСА та ІП розуміли почуті іменники, які правильно вказували на картинках, 16,65% дітей потребували роботи із реальними предметами та не співвідносили їх із відповідними зображеннями. 55,6% учнів першого класу правильно показали один – три іменника, ще 11,1% респондентів не зрозуміли завдання. 35,7% другокласників правильно сприйняли усе почуте та знайшли потрібні зображення. 21,46% учнів намагалися виконати інструкцію, проте було багато помилок. 14,28% дітей не сприйняли інструкцію до завдання, тому показували усі зображення по порядку. Ще 28,56% опитаних взагалі не розуміли іменників, на що вказують труднощі співвіднесення їх із зображеннями [122, с. 249].

Предмет за названою ознакою правильно вказали лише 5,55% першокласників, ще 5,55% учнів знайшли декілька предметів, які були

показані помилково: «*М'який ніж*», «*Кислий сніг*». Діти зацилювалися на одному предметі, який їх найбільше цікавив, зокрема 5,55% учнів до усіх ознак показували на лимон. Більшість респондентів, а саме 83,35% не виконали завдання. 49,98% другокласників правильно зрозуміли та показали усі запропоновані прикметники, 14,32% учнів сприймали не усе почуте, тому робили помилки. 35,7% учнів взагалі не виконали завдання [122, с. 249].

Були труднощі сприймання дієслів, лише 5,55% першокласників робили спроби знайти зображення, яке зображувало названій дії, проте їхні відповіді в більшій мірі не відповідали дійсності: «*Пливе водичка*», «*Летить кораблік*», «*Повзе діда*». 94,45% дітей навіть не намагалися виконати інструкцію. 57,12% другокласників показали значно кращі результати та правильно вказали більшість почутих дієслів, ще 42,88% учнів не виконали завдання [122, с. 250].

У процесі виконання завдання, спрямованого на визначення розуміння прийменників, діти мали труднощі сприймання названих положень. З огляду на це, їм було запропоновано виконати названі дії із ручкою. 16,65% учнів першого класу правильно сприйняли прийменники на, під, в та помістили потрібний предмет у названі місця. 83,35% першокласників та 100% другокласників не виконали завдання. Присвійні займенники та антоніми також були незрозумілими для опитаних [122, с. 250].

Синоніми зрозуміли 5,55% першокласників, 94,45% учнів першого класу та 100% другокласників не виконали завдання. Першокласники також не зрозуміли омоніми, цю інструкцію виконали 14,28% другокласників, ще 28,56% робили помилки «*Потяг как?*», «*Замок для дверей сплутували із будівлею замок*» [122, с. 251].

5,55% першокласників правильно розуміли завдання пов'язане з родами іменника. 94,45% учнів першого класу та 100% другокласників не розуміють рід. Число зрозуміли 16,65% першокласників. 83,35% учнів першого класу та 100% другокласників не виконали інструкцію [122, с. 251-252].

27,75% першокласників та 57,12% другокласників розуміли усі запропоновані прості інструкції, складна залишилася недоступною. Емоції

першокласники не розрізняли, а виконання завдання супроводжувалося вгадуванням. 7,14% другокласників зрозуміли та правильно співвіднесли усі названі емоції. 7,14% учнів змогли виконати завдання лише працюючи із знайомими, завченими PECS [122, с. 252-253].

Всі інші завдання діти не змогли виконати. За результатами дослідження, можна сказати, що рівень інтелекту впливає на розуміння усного мовлення. Діти з РСА та ІП обмежено сприймають мовлення оточуючих, не є чутливими до невербальних засобів спілкування, не розуміють прихований та просто зміст тексту. Для їх розуміння доступні лише назви знайомих предметів та прості інструкції в межах предметно-практичної ситуації. Під час виконання завдань діти були неемоційними, їх мовлення позбавлене інтонаційного забарвлення, використання жестів мінімальне [122, с. 253-254].

Батьки давали відповіді на запитання відкритого та напіввідкритого типу анонімної анкети. Проаналізуємо відповіді [116, с. 277].

64,2% респондентів зазначили, що батьки, вчителі та логопеди мають комплексно розвивати мовлення школярів. Лише два пункти із трьох запропонованих (батьки та вчителі) обрали 14,3% батьків. Два інших пункти, а саме батьки та логопед, вказали 7,2% дорослих. Інші варіанти зазначили 14,3% респондентів, зокрема: *«Все має бути в комплексі. Найперше – логопед, потім батьки та вчителі»*. Характер відповідей вказує на те, що батьки у більшій мірі розуміють потребу комплексного втручання у розвиток мовлення усіх учасників навчального процесу [116, с. 277].

На запитання про стан розуміння усного мовлення дітьми, думки батьків розділилися. Про достатнє розуміння написали 43,2% респондентів. Проте, відповіді дорослих переоцінюють можливості школярів, тому що наше дослідження продемонструвало дещо нижчі результати. 56,8% опитаних зазначили, що сприймання інформації дітьми недостатнє і потребує корекції. З них 28,4% респондентів вказали основні недоліки, зокрема: *«Розуміє тільки прості, не поширені речення»*, *«Впливає пасивний словник, самопочуття»*, *«Розуміє звернене мовлення на рівні знайомих йому дій, предметів, явищ»*, *«Є*

моменти, коли їй щось потрібно, тоді чує і розуміє досить» [116, с. 277-278]. Про повне нерозуміння мовлення не вказав жоден респондент. Відповіді дорослих демонструють їх хорошу обізнаність у навчальній та корекційній діяльності. Проте, окремі батьки бажають продемонструвати здібності дитини кращими за реальні та відмовляються сприйняти проблеми у розвитку. З огляду на це, небажання дорослих реально сприйняти можливості їхніх дітей заважає правильно побудувати маршрут корекції [116, с. 277-278].

Одне із запитань стосувалося участі дітей із аутизмом у діалозі. Батьки по-різному давали відповіді на нього, зокрема: *«Відповідає на запитання»* (28,5% опитаних), *«Лише слухає»* (35,8% респондентів), дві відповіді було обрано 7,2% батьків, а саме: *«Бере активну участь»* та *«Відповідає на запитання»* [116, с. 278]. Також батьки мали можливість вказати свій варіант, де зазначали, як поводить себе дитина у процесі діалогу. Дорослі (28,5% респондентів) записували і такі варіанти: *«Дивлячись, чи цікавить її тема розмови»*, *«Реагує невербально, деколи може погодитись або заперечити»*, *«Потребує підказок»*, *«Використовує картки PECS»*, *«Відповідає на запитання друкуючи на комп'ютері; картинками або предметами»*, *«Не користується словами чи реченнями, лише жестами»*, *«Слухає, деколи відповідає, деколи ні»* [116, с. 278]. Отже, зазначені відповіді вказують на бажання батьків знайти спосіб налагодження комунікації у випадку відсутнього мовлення.

Було запропоновано запитання, яке стосувалося того, що допомагає краще розуміти мовлення. Батьки обирали такі відповіді, зокрема: за власним прикладом (28,6% респондентів); потрібен словесний матеріал з власним прикладом (7,2% опитаних); інший варіант (64,2%). Батьки описували власний досвід, а саме: *«Усне мовлення із зоровим підкріпленням для підказки»*, *«Коли конкретно дано завдання»*, *«Усе в комплексі»*, *«Лише із унаочненням»*, *«Слова + зображення (картка) + дія»*, *«Зорове сприймання краще розвинено»*, *«Усне мовлення із жестами»* [116, с. 278]. Характер відповідей знову ж таки

демонструє обізнаність батьків у питаннях покращення розуміння усного мовлення [116, с. 278].

Запропонували батькам записати проблеми у спілкуванні із дітьми, які недоліки розуміння помітні. Одержали такі відповіді на зазначене запитання: *«Інтерес залежить тільки від її бажання, змусити неможливо»*, *«Проблема тільки в тому, що не розмовляє»*, *«Потрібно щоденно усе пояснювати, багато нових слів»*, *«Не все розуміє»*, *«Не можу пояснити процес очікування, чому і для чого»*, *«Не хоче реагувати на прохання»*, *«Намагається керувати»*, *«Агресивна у співрозмові»*, *«Її сильна енергія лякає людей і дітей»*, *«Інколи дає відповіді, коли це вже не потрібно, пізніше»*. Не усі батьки мали бажання поділитися своїми проблемами, або просто не помічали їх, тому (14,2% респондентів) залишили місце для відповіді не заповненим. Отже, кожна дитина індивідуальна та має свої труднощі у спілкуванні, які потрібно враховувати [116, с. 279].

Емоційні прояви близьких дорослих є комфортними для частини школярів, тому що 64,5% батьків зазначили, що їхні діти позитивно реагують на обійми та моменти ласки. Вони описували, що діти реагують на ніжність таким чином: *«дуже любить»*, *«часто потребує»*, *«бере мою руку і обіймає себе»*. Проте, 35,5% респондентів вказали інші результати, зокрема: *«Не завжди це подобається»*, *«Реакція залежить від бажання»*, *«Обіймається лише за своїм бажанням»*, *«Як настрій скаже»*. Помітною була відсутність відповідей, які б вказували на категоричну відмову від проявів батьківської любові [116, с. 279].

Одне із відкритих запитань потребувало описати особливості імпресивного мовлення дітей. Відповідей було багато, зокрема: *«Якщо я запропоную щось, що їй цікаво, почує і в другій кімнаті»*, *«Розуміє тільки те, що їй добре знайомо. Нове не завжди хоче взнавати»*, *«Складно пояснити якусь подію, потрібно давати варіанти відповідей або постійно підказувати»*, *«Асоціативне мислення. Необхідні цілодобові тренування для засвоєння вивчених слів і сенсорна розгрузка, оскільки важко утримувати*

увагу», «Якщо розмова стосується бажання дитини, він все чує і бачить», «Часто дає відповіді через тривалий час, коли вже робимо зовсім інше, але він це знає, потрібен час», «Захоплюється різними звуками і вони відволікають від розмови», «Не розмовляє», «Дає відповідь запитаннями», «Не мовлення оце і всі труднощі», «Не розуміє займенники, плутає їх», «Коли швидко говорять навіть не буде слухати», «Не розуміє самої розмови баз малюнків». Окремі батьки, а саме 7,1% опитаних, своєю відповіддю продемонстрували байдужість, написали коротко «Позитивні» [116, с. 279].

Учителі також відповідали на запитання відкритого та напіввідкритого типу анонімної анкети. Опишемо детальніше результати.

Учителі давали відповіді на запитання, яке стосувалося активності дітей із РСА у діалозі, наприклад: «Тільки слухають» зазначили 33,6% опитаних; 33,6% респондентів вказали на те, що школярі дають відповіді на почуті запитання; про активну участь дітей у діалозі зазначили 8,4% вчителів; ще 8,4% дорослих виділили усі можливі варіанти; окремі вчителі (16%) вказували свої варіанти: «Участь залежить від індивідуальних особливостей та рівня мовленнєвого розвитку», «Дивлячись, на якому етапі навчання» [116, с. 279-280].

Стосовно способів покращення розуміння відповіді були різними, зокрема: за власним прикладом покращується розуміння, на думку 49,6% опитаних; обмежуються словесним матеріалом 16,8% учителів; дорослі (33,6%) вказували також інші варіанти відповідей, зокрема: «Візуальне підкріплення», «Словесна інструкція та візуальне підкріплення», «Унаочнення, усне мовлення та повторення», «Схеми та малюнки». Отже, більшість учителів розуміють особливості імпресивного мовлення дітей із РСА та намагаються використовувати допоміжні матеріали для покращення сприймання [116, с. 280].

Прості інструкції, на думку 74,8% учителів, діти із РСА розуміють та виконують. 8,4% респондентів зазначили, що учні розуміють інструкції, але не

виконують їх. Інші відповіді вказали 16,8% опитаних, зокрема: *«Розуміє, але не завжди виконує їх»*, *«Якщо були підготовлені»* [116, с. 280].

Коли учителі відповідали на запитання, що стосувалося розуміння складних інструкцій, зазначили труднощі їхнього розуміння загалом. 8,4% респондентів зазначили, що учні розуміють, але не виконують складні інструкції. 25,2% учителів вказали власні відповіді, зокрема: *«За умови використання візуалізації»*, *«Розуміють з допомогою»*, *«Якщо це входить у коло інтересів»*, *«Потребують частого повтору та деталізації»*. Про відсутнє розуміння складних інструкцій загалом написали 66,4% респондентів. Отже, учителі вбачають труднощі розуміння складної інструкції, проте шукають способи його покращення [116, с. 280].

Про проблеми сприймання інформації на уроках писали 83,2% учителів, з них 8,4% респондентів уточнили, що ці труднощі спостерігаються на початкових етапах та коригується за умови правильно організованого навчання. Решта 8,4% опитаних не вбачають труднощів розуміння. Загалом, особливості імпресивного мовлення стають бар'єром на шляху здобування нових знань [116, с. 280].

На відкрите запитання про труднощі у процесі розуміння усного мовлення дітьми із РСА вчителі давали такі відповіді: *«На розуміння впливає фізіологічний стан дитини»*, *«Недостатній обсяг словника та обмежений життєвий досвід»*, *«Настрій та зацікавленість значно впливають»*, *«Байдужість та знижена мотивація»*, *«Не розуміє усний виклад матеріалу, потребує постійного унаочнення»*, *«Бажають навчатися у грі»*, *«Не сприймає інструкції, а якщо розуміє їх то відмовляється виконувати»*. Отже, дорослим потрібно враховувати індивідуальні труднощі та намагатися їх уникати [116, с. 280].

Учителі використовують різні способи покращення розуміння усного мовлення та уникнення труднощів, зокрема: *«Використовую кількаразове повторення та демонстрацію»*, *«Використовую в роботі жести та схематичні зображення, піктограми»*, *«Включаю дітей у ігрову діяльність»*,

«Малюнки, фотокартки, відео», «Активно користуюсь методикою PECS», «PECS, постійне повторення вивченого матеріалу», «Власний приклад є найбільш дієвим», «Заохочую печивом, яке приносять батьки», «Використовую кілька видів підказок». Проаналізувавши відповіді учителів, можемо узагальнити, що дорослі мають на меті знайти спосіб покращення розуміння з урахуванням індивідуальних особливостей. З огляду на це, використовують різні методи [116, с. 280].

В рамках анонімного анкетування учителі узагальнили особливості імпресивного мовлення дітей із РСА, а саме: *«Проблеми з концентрацією уваги, що заважає сприйняти складні речення», «Знижена мотивація, текстовий матеріал не цікавить», «У відповідь на незрозумілі інструкції проявляють агресію», «Не завжди можуть з'єднати слово із реальним предметом», «Потребують постійної візуалізації», «Відмовляються виконувати доручення. Часті прояви ехолалій».* Опитування вказує на те, що вчителі шукають способи покращення розуміння навчального матеріалу. З цією метою використовують різні методи, проте не диференціюють особливостей сприймання усного мовлення цієї категорією дітей [116, с. 280].

Аналіз відповідей батьків та вчителів дозволив узагальнити труднощі сприймання та розуміння мовлення дітьми з РСА, виділені респондентами. Опитані відзначають, що ці труднощі проявляються в: зниженій мотивації та відсутньому бажанні взаємодії з іншими; труднощах сприймання складних інструкцій; недостатньому наповненні словника [116, с. 281]. Респонденти зазначають, що у дітей спостерігаються проблеми у співвіднесенні займенника «Я» зі своєю особистістю. Діти з РСА можуть на пам'ять переказати все сказане вчителем на уроці, проте відповідь на запитання щодо змісту почутого викликає значні труднощі. Крім того, дорослі виділяють труднощі розуміння гумору, прихованого змісту, іронії, просторових відношень.

За результатами обстеження, ми розробили критерії для кількісного та якісного аналізу (Таблиця 2.1). Враховуючи їх, розробили рівні (Таблиця 2.2).

Таблиця 2.1

Критерії та показники розуміння усного мовлення

Критерії	Показники
Пасивний словник	Обсяг; розуміння частин мови; розуміння груп слів за значенням.
Розуміння та виконання інструкцій	Виконання простих інструкцій; розуміння алгоритму виконання складних інструкцій.
Сприймання прихованого змісту	Розуміння прихованого змісту слів, фраз; вміння виділяти слова з прихованим змістом; сприймання підтексту почутого та сформованість відповідних реакцій.
Розрізнення немовленнєвих засобів комунікації	Розуміння жестів відповідно до ситуації; сприймання емоцій та сформованість реакцій, які є адекватними у певній ситуації.

Таблиця 2.2

Характеристика рівнів розуміння усного мовлення

Рівень	Критерії та показники
Високий	Пасивний словник перевищує активний і відповідає віковій нормі. Дитина розуміє прийменники, присвійні займенники (або групи слів за значенням) без використання відповідних термінів. Виконує прості інструкції без труднощів. Розуміє та дотримується алгоритму виконання складних інструкцій. Сприймає прихований зміст слів та фраз. Розуміє підтекст та супроводжує це відповідними емоційними реакціями. Повністю розуміє жести у конкретній ситуації і сприймає відповідні емоції.
Середній	Пасивний словник достатній, проте, наповнений іменниками та дієсловами у більшій мірі. Спостерігаються труднощі сприймання окремих прийменників та присвійних займенників (або груп слів за значенням), потребують візуального підкріплення. Слова та фрази з прихованим змістом сприймають буквальною. Розуміння підтексту оповідання на низькому рівні. Сприймають окремі жести та основні емоції у конкретній ситуації.
Низький	Словник звужений, переважно наповнений іменниками. Труднощі розуміння прийменників, присвійних займенників (або груп слів за значенням) з урахуванням допомоги. Не розуміють прихований зміст слова, фрази, тексту. Не розуміють жести та емоції, можливе сприймання окремих немовленнєвих засобів комунікації у вже знайомих ситуаціях..

Проведемо якісний аналіз за результатами констатувального експерименту (Таблиця 2.3).

Якісний аналіз результатів констатувального експерименту

Категорії / Критерії	Діти з типовим розвитком	РСА	РСА та ТПМ	РСА та ЗПР	РСА та ІІІ
Пасивний словник	Достатній обсяг. Розуміння іменників, прикметників, дієслів, присвійних займенників, синонімів, омонімів, роду та числа іменників починається з першого класу; прийменники та антоніми – починаючи з другого класу.	З першого класу розуміють іменники, прикметники, дієслова, синоніми, омоніми. Труднощі розуміння прийменників, доступні для сприймання «на», «під», «у». Рід та число іменника стають доступними для розуміння у третьому класі. Розуміння антонімів формується протягом молодшого шкільного віку.	Обмежене розуміння іменників. Спостерігаються труднощі розуміння прикметників, дієслів. Омоніми, синоніми учні розуміють з першого класу. Розуміння прийменників, роду та числа іменників починається з четвертого класу.	Іменники, прикметники, дієслова, синоніми доступні для розуміння першокласниками. З другого класу починають розуміти присвійні займенники, антоніми, омоніми, рід іменника. Труднощі сприймання числа іменника.	Обмежений обсяг пасивного словника. Труднощі розуміння іменників, прийменників, присвійних займенників, антонімів, синонімів, омонімів, роду та числа іменників.
Розуміння та виконання інструкцій	Сприймають та виконують прості та складні інструкції.	Добре розуміють та виконують прості інструкції, водночас складні інструкції є недоступними.	Розуміють тільки просту інструкцію, яка є доступною для учнів з першого класу.	Розуміють та виконують просту інструкцію.	Просту інструкцію розуміють з другого класу. Складні інструкції не розуміють.
Сприймання прихованого змісту	Розуміння прихованого змісту сленгових	Учні розуміють пряме значення	Не розуміють прихований зміст.	Не розуміють прихований зміст	Не розуміють прихований зміст

	виразів, прислів'їв, фразеологізмів починає формуватися у другому класі. Водночас, сприймання прихованого змісту текстів є доступними вже у першому класі.	почутого, водночас прихований зміст є незрозумілим.			
Розрізнення немовленнєвих засобів комунікації	Розуміють немовленнєві засоби комунікації починаючи з першого класу. Проте виникають труднощі розрізнення жестів, яке починається з третього класу.	Жести починають розуміти з першого класу. Спостерігаються труднощі розуміння емоцій, гумору та інтонації молодшими школярами.	Інтонацію розрізняють починаючи з першого класу. Проте, емоції та жести не розрізняють.	Емоції починають розуміти з другого класу. Усі інші невербальні засоби комунікації є недоступними для розуміння молодшим школярам.	Невербальні засоби комунікації незрозумілі молодшим школярам.

Для кількісного аналізу враховували результати констатувального експерименту. За кожен обстежуваний категорію надавали максимально 4 бали, якщо менше 20% опитаних впорались із завданням, вони отримують 0 балів. А саме: 21% - 40% – 1 бал, 41% - 60% – 2 бали, 61% - 80% – 3 бали, 81% - 100% – 4 бали (Таблиця 2.4, Таблиця 2.5, Таблиця 2.6, Таблиця 2.7, Таблиця 2.8, Рис. 2.1, Рис. 2.2, Рис. 2.3, Рис. 2.4, Рис. 2.5.). Підраховували загальну кількість балів по класах та обраховували відсоткове співвідношення. Наочно результати відображали у діаграмах.

Таблиця 2.4

Кількісний аналіз розуміння усного мовлення дітьми із типовим розвитком

Критерії	Діти з типовим розвитком
-----------------	---------------------------------

Респонденти	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Розуміння іменників	4	4	-	-
Розуміння прикметників	4	4	-	-
Розуміння дієслів	4	4	-	-
Розуміння прийменників	1	4	-	-
Розуміння присвійних займенників	4	4	-	-
Розуміння узагальнюючої функції	4	4	-	-
Розуміння синонімів	4	4	-	-
Розуміння антонімів	3	4	-	-
Розуміння омонімів	4	4	-	-
Розуміння роду іменника	4	3	-	-
Розуміння числа іменника	4	4	-	-
Розуміння простих інструкцій	4	4	-	-
Розуміння складних інструкцій	4	4	-	-
Розуміння співвідношення між членами речення	4	4	-	-
Розуміння сленгових слів та виразів	1	2	3	3
Розуміння фразеологізмів	1	2	3	4
Розуміння прислів'їв	0	1	4	4
Розуміння прихованого змісту тексту	2	3	-	-
Розуміння змісту тексту	3	4	-	-
Розуміння емоцій	4	4	4	4
Розуміння інтонації	3	3	-	-
Розуміння жестів	2	2	4	4
Розуміння гумору	3	2	-	-
Загальна кількість балів (92 бали для учнів 1-2 класів, 20 балів для учнів 3-4 класів)	71 (77,17%)	78 (84,78%)	18 (90%)	19 (95%)

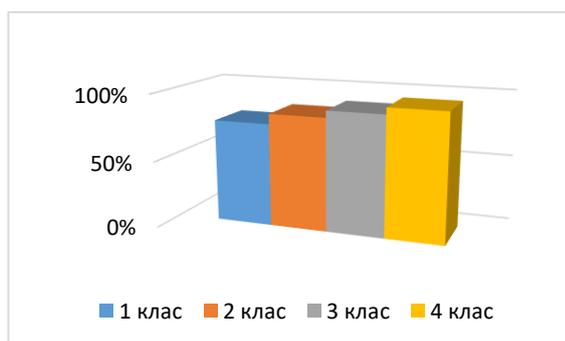


Рис. 2.1 Розуміння усного мовлення дітьми із типовим розвитком

Таблиця 2.5

Кількісний аналіз розуміння усного мовлення дітьми із РСА

Критерії	РСА			
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Розуміння іменників	4	4	4	4
Розуміння прикметників	4	4	3	3
Розуміння дієслів	4	4	4	4

Розуміння прийменників	3	2	2	3
Розуміння присвійних займенників	3	3	1	3
Розуміння узагальнюючої функції	4	4	4	4
Розуміння синонімів	4	4	3	4
Розуміння антонімів	1	2	1	3
Розуміння омонімів	4	3	4	4
Розуміння роду іменника	3	2	2	3
Розуміння числа іменника	2	2	3	4
Розуміння простих інструкцій	4	4	4	4
Розуміння складних інструкцій	0	1	1	1
Розуміння співвідношення між членами речення	3	4	4	4
Розуміння сленгових слів та виразів	0	0	0	1
Розуміння фразеологізмів	0	0	0	1
Розуміння прислів'їв	0	0	0	0
Розуміння прихованого змісту тексту	0	0	0	0
Розуміння змісту тексту	0	1	1	2
Розуміння емоцій	1	1	1	3
Розуміння інтонації	1	1	1	1
Розуміння жестів	2	2	2	3
Розуміння гумору	0	0	0	0
Загальна кількість балів (92 бали)	47 (51,09%)	48 (52,17%)	45 (48,91%)	59 (64,13%)

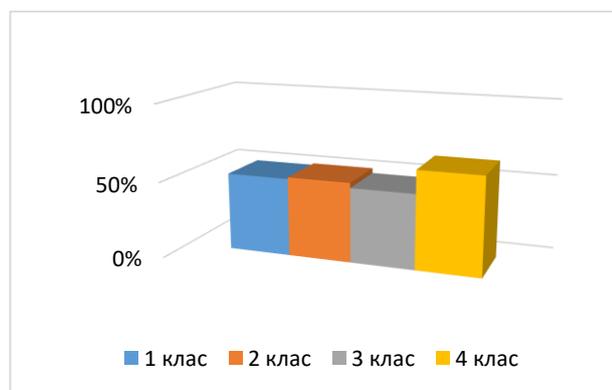


Рис. 2.2 Розуміння усного мовлення дітьми із РСА

Таблиця 2.6

**Кількісний аналіз розуміння усного мовлення дітьми із РСА та
ТІМ**

Критерії Респонденти	РСА + ТІМ			
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Розуміння іменників	2	2	-	3
Розуміння прикметників	2	2	-	3
Розуміння дієслів	3	3	-	4
Розуміння прийменників	0	1	-	2
Розуміння присвійних займенників	1	1	-	2

Розуміння узагальнюючої функції	2	3	-	3
Розуміння синонімів	3	2	-	2
Розуміння антонімів	1	2	-	0
Розуміння омонімів	3	2	-	0
Розуміння роду іменника	0	2	-	0
Розуміння числа іменника	1	1	-	0
Розуміння простих інструкцій	3	2	-	3
Розуміння складних інструкцій	0	1	-	0
Розуміння співвідношення між членами речення	2	3	-	0
Розуміння сленгових слів та виразів	0	0	-	0
Розуміння фразеологізмів	0	0	-	0
Розуміння прислів'їв	0	0	-	0
Розуміння прихованого змісту тексту	0	0	-	0
Розуміння змісту тексту	1	0	-	0
Розуміння емоцій	1	1	-	0
Розуміння інтонації	2	2	-	0
Розуміння жестів	0	0	-	0
Розуміння гумору	0	0	-	0
Загальна кількість балів (92 бали)	27 (29,34%)	30 (32,6%)	-	22 (23,91%)

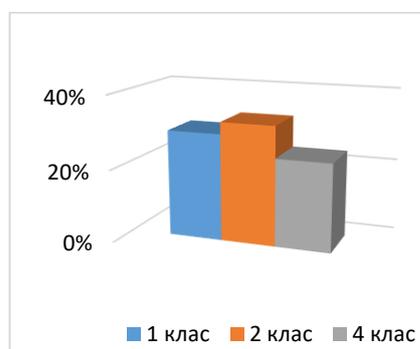


Рис. 2.3 Розуміння усного мовлення дітьми із РСА та ТПМ

Таблиця 2.7

Кількісний аналіз розуміння усного мовлення дітьми із РСА та ЗПР

Критерії	Респонденти	РСА + ЗПР			
		1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Розуміння іменників		4	4	4	-
Розуміння прикметників		3	4	4	-
Розуміння дієслів		2	3	4	-
Розуміння прийменників		0	0	2	-
Розуміння присвійних займенників		0	3	4	-
Розуміння узагальнюючої функції		4	4	4	-
Розуміння синонімів		2	4	4	-
Розуміння антонімів		0	1	2	-
Розуміння омонімів		0	3	4	-
Розуміння роду іменника		1	3	4	-

Розуміння числа іменника	1	1	0	-
Розуміння простих інструкцій	4	4	4	-
Розуміння складних інструкцій	0	0	2	-
Розуміння співвідношення між членами речення	0	1	4	-
Розуміння сленгових слів та виразів	0	0	0	-
Розуміння фразеологізмів	0	0	0	-
Розуміння прислів'їв	0	0	0	-
Розуміння прихованого змісту тексту	0	0	0	-
Розуміння змісту тексту	0	0	0	-
Розуміння емоцій	0	1	2	-
Розуміння інтонації	0	0	0	-
Розуміння жестів	0	1	0	-
Розуміння гумору	0	0	0	-
Загальна кількість балів (92 бали)	21 (22,82%)	37 (40,21%)	48 (52,17%)	-

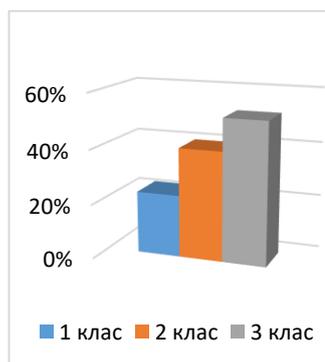


Рис. 2.4 Розуміння усного мовлення дітьми із РСА та ЗПР

Таблиця 2.8

Кількісний аналіз розуміння усного мовлення дітьми із РСА та ІІІ

Критерії Респонденти	РСА + ІІІ			
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Розуміння іменників	0	1	-	-
Розуміння прикметників	0	2	-	-
Розуміння дієслів	0	2	-	-
Розуміння прийменників	0	0	-	-
Розуміння присвійних займенників	0	0	-	-
Розуміння узагальнюючої функції	0	0	-	-
Розуміння синонімів	0	0	-	-
Розуміння антонімів	0	0	-	-
Розуміння омонімів	0	0	-	-
Розуміння роду іменника	0	0	-	-
Розуміння числа іменника	0	0	-	-
Розуміння простих інструкцій	1	2	-	-
Розуміння складних інструкцій	0	0	-	-
Розуміння співвідношення між членами речення	0	0	-	-
Розуміння сленгових слів та виразів	0	0	-	-
Розуміння фразеологізмів	0	0	-	-

Розуміння прислів'їв	0	0	-	-
Розуміння прихованого змісту тексту	0	0	-	-
Розуміння змісту тексту	0	0	-	-
Розуміння емоцій	0	0	-	-
Розуміння інтонації	0	0	-	-
Розуміння жестів	0	0	-	-
Розуміння гумору	0	0	-	-
Загальна кількість балів (92 бали)	1 (1,09%)	7 (7,6%)	-	-

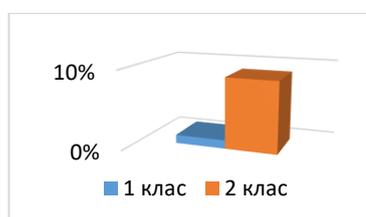


Рис. 2.5 Розуміння усного мовлення дітьми із РСА та ІІІ

За загальною сумою балів узагальнили розуміння мовлення молодшими школярами відповідно розробленим рівням в цілому (Таблиця 2.9). Оцінювання загальних рівнів розуміння мовлення здійснювали з урахуванням набраних балів (кількісне оцінювання) та якісних результатів за критеріями і показниками, представлених у таблиці 2.1

Таблиця 2.9

Рівні розуміння усного мовлення молодших школярів

Рівні Респонденти	Діти з типовим розвитком	Діти з аутизмом	Діти з РСА та ТІМ	Діти з РСА та ЗІР	Діти з РСА та ІІІ
Високий	82,48% (85)	27,09% (13)	22,22% (8)	10% (2)	
Середній	11,67% (12)	27,09% (13)	30,55% (11)	35% (7)	12,53% (4)
Низький	5,85% (6)	45,82% (22)	47,23% (17)	55% (11)	87,48% (28)

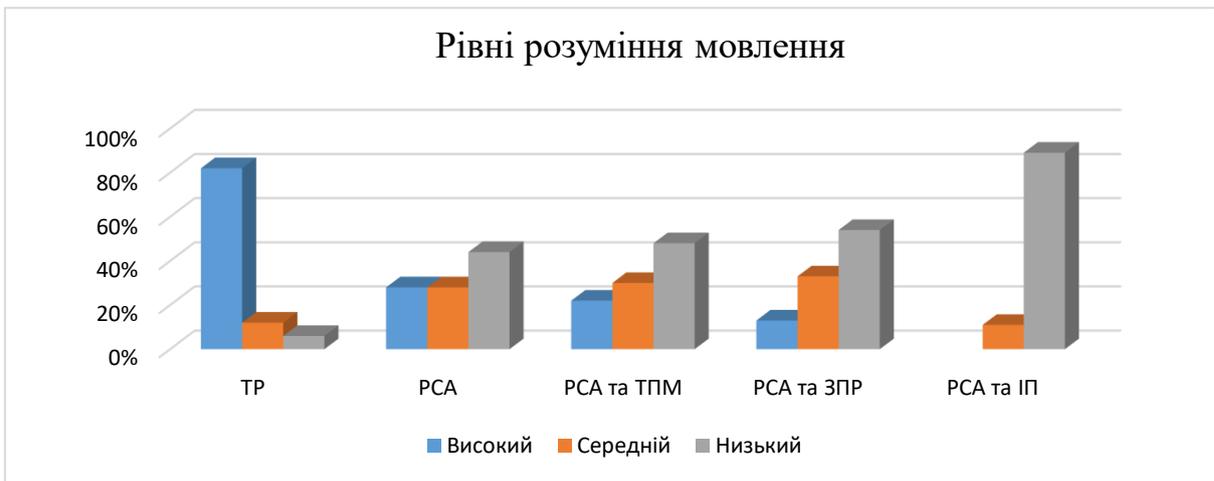


Рис. 2.6 Рівні розуміння усного мовлення за результатами констатувального експерименту

За аналогічною схемою розрахунків виділили рівні розуміння мовлення учнями, які навчаються у другому класі (Таблиця 2.10). Обраховані результати використали у подальшому формульованому експерименті.

Таблиця 2.10

Рівні розуміння усного мовлення учнями другого класу

Рівні Респонденти	Діти з типовим розвитком	Діти з аутизмом	Діти з PCA та ТПМ	Діти з PCA та ЗПР	Діти з PCA та ІП
Високий	61,88% (13)	16,66% (2)	20% (2)		
Середній	28,6% (6)	24,99% (3)	40% (4)	33,34% (2)	7,14% (1)
Низький	9,52% (2)	58,35% (7)	40% (4)	66,66% (4)	92,86% (13)

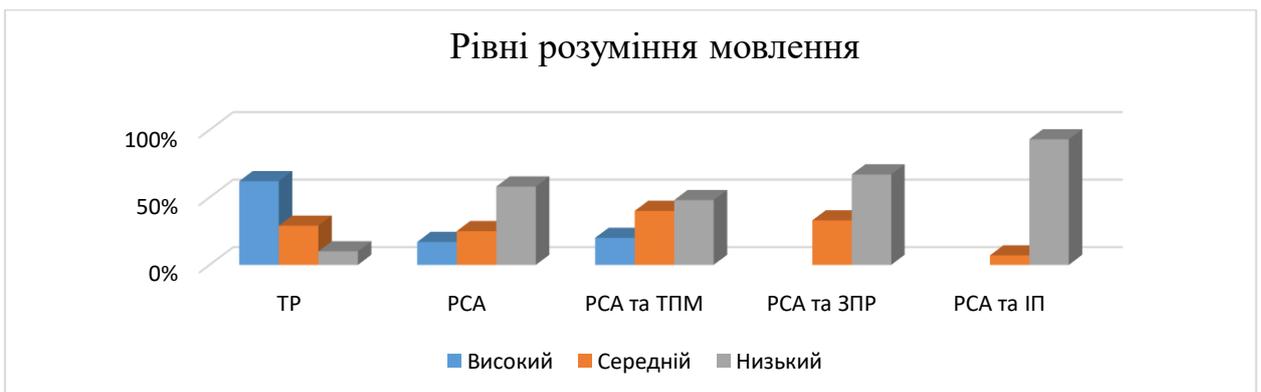


Рис. 2.7 Рівні розуміння усного мовлення учнів другого класу

Отже, діти з аутизмом мають труднощі розуміння мовлення. Не сприймають прихований зміст почутого та на низькому рівні розуміють невербальні засоби комунікації. Описані результати демонструють залежність розвитку імпресивного мовлення від рівня інтелектуального розвитку.

Висновки до другого розділу

Результати констатувального дослідження дозволяють описати труднощі розуміння усного мовлення дітьми з РСА. Передусім, помітними є особливості встановлення контакту, що проявляється у труднощах цього процесу. Учні не завжди мали бажання спілкуватися із незнайомцями та навіть бути із ними в одному приміщенні. Виникала потреба провести дослідження у кілька етапів, тому що за одну зустріч не усі бажали виконувати запропоноване. При цьому, помітне швидке зниження уваги, як результат втоми. Потрібно було по декілька разів нагадувати інструкцію у процесі виконання завдання. Спостерігали прояви агресії та аутоагресії, як наслідок занадто сильних негативних емоцій. Помітними були «ритуали» у окремих учнів, які у певний момент та за певних обставин, виконували завчені дії.

Загалом, учні з аутизмом продемонстрували нерозуміння прихованого смислу та невербальних засобів комунікації. Проблеми з розумінням були помітними у процесі роботи зі складними інструкціями та текстами. Вцілому, мовлення розуміють та виконують інструкції до завдань за умови її доступного, чіткого формулювання.

Діти з РСА та ТПМ продемонстрували труднощі розуміння мовлення загалом, при достатньому обсязі пасивного словника. Невербальні засоби комунікації та прихований зміст є не завжди зрозумілими. Показали свою неохочість до емпатії, враховуючи те, що знають та розрізняють основні людські емоції.

Школярі з РСА та ЗПР постійно відволікались та потребували додаткової стимуляції виконання завдань та підвищення рівня мотивації.

Окремі учні потребували емоційної підтримки у вигляді тілесного контакту та обіймів. Також помітили труднощі сприймання складних інструкцій, прихованого змісту та невербальних засобів комунікації.

Найважче було учням з РСА та ІІІ. Результати констатувального експерименту підтверджують вплив рівня інтелекту на розуміння усного мовлення. Інформацію оточуючих сприймають досить обмежено та вибірково. Прихований зміст, невербальні засоби комунікації та зміст простих текстів є незрозумілими. Власне мовлення позбавлене інтонаційного забарвлення.

Отже, такі результати підтверджують описані в літературі особливості розуміння дітьми з РСА та демонструють залежність розуміння мовлення від рівня інтелектуального розвитку.

РОЗДІЛ ІІІ

ФОРМУВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ ЗВЕРНЕНОГО МОВЛЕННЯ

3.1. Обґрунтування програми формувального експерименту

Під час розробки програми враховували літературні джерела, зокрема: В. Тарасун та Г. Хворової [141] стосовно розвитку дітей з аутизмом, навчання та соціалізації; В. Тарасун та М. Шевченко [142] про розвиток розуміння мовлення дітей з недорозвитком мовлення молодшого шкільного віку; Н. Базима та М. Шеремет [158] мовлення дітей з аутизмом та його розвиток; дидактичний матеріал для розробки практичних завдань узагальнених та систематизованих: Г. Бліновою та Л. Бернадською, А. Малярчук, Г. Бліновою [7; 14; 69]; навчальні програми для дітей з ІІІ, ТПМ, а також навчальні та корекційно-розвиткові програми, зокрема: Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи [83; 147]; Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи [83]; Комплексна програма розвитку «Розквіт» (І. Дуброва, А. Душка, Т. Куценко, В. Лощених, І. Недозим, І. Риндер, Т. Скрипник, В. Тарасун) [47]; Програма корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з РСА (В. Тарасун) [137]; Програма «Корекція мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (О. Аркадьєва, Г. Грибань, В. Ільяна, З. Пригода, Л. Трофименко) [145]; Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти дітей з інтелектуальними порушеннями (Г. Блеч, О. Хайдарова) [8]; Програма з розвитку зв'язного мовлення для дітей із ЗНМ (6–8 років) (О. Гуцу) [27]; Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (Т. Скрипник) [126]; Програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним

недорозвиненням мовлення» (І. Кравцова, Л. Стахова) [51]; План корекційно-розвиткової роботи [30].

В основі розробки «Програми з розвитку розуміння усного мовлення для учнів 2 класу з аутизмом» та процесу навчальної діяльності, були принципи спеціальної дидактики (Г. Дульнева, Л. Занкова, Н. Коняєва, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов та ін.) [57; 80; 81; 90; 100; 124; 139]:

1. **Принцип науковості.** Навчальна програма включала завдання, які відповідали віковим та пізнавальним можливостям учнів з урахуванням комплексних порушень психофізичного розвитку.

2. **Принцип систематичності і послідовності навчання.** Запланований для вивчення матеріал був поділений на логічні частини. Закріплення знань відбувалося комплексно на корекційних заняттях, у навчальній діяльності, під час режимних моментів та у домашніх умовах.

3. **Принцип доступності знань.** Враховуючи індивідуальні можливості учнів, адаптовували навчальний матеріал, підбирали засоби та методи навчання, способи стимулювання.

4. **Принцип активності та свідомості у навчанні.** Навчання передбачало поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю учнів, вміння використати одержану інформацію у повсякденному житті. Водночас, новий матеріал був пов'язаний із досвідом дитини та знайомими їй життєвими обставинами.

5. **Принцип наочності.** Усі завдання передбачали унаочнення, як конкретного, так і абстрактного. Поєднання словесних методів навчання із наочними стало засобом корекції у подоланні труднощів розуміння усного мовлення. Завдання передбачали використання: схем, малюнків, фотокарток, комп'ютерних програм та ін.

6. **Принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь та навичок.** У процесі навчальної діяльності відбувалося регулярне повторення раніше вивченого. Спосіб подачі інформації обирали для кожного учня індивідуально, враховуючи раціональні прийоми запам'ятовування.

Використовували відпочинок з метою покращення мозкової діяльності та попередження перевтоми, яка призводить до забування. Впровадження засвоєних знань у практичну діяльність учнів та їх повсякденне життя допомагали актуалізувати одержану інформацію.

7. Принцип корекційної спрямованості навчання. Створювали комфортні та сприятливі умови для розвитку цілісної особистості. Враховували порушення психофізичного розвитку у навчальній діяльності з метою подальшої корекції.

8. Принцип індивідуального та диференційованого підходу. На заняттях враховували індивідуальні особливості та можливості учнів. Це і стало підґрунтям у пошуку методів, засобів навчання, обсягу інформації та темпу її засвоєння.

9. Принцип позитивної мотивації. Цей принцип реалізовували у стимулюванні до активності учнів на заняттях, створенні комфортного емоційного стану, пробудженні інтересу.

Враховували також окремі психофізіологічні та психолого-педагогічні принципи, які виділила В. Тарасун у процесі навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку [139, с.105-110]:

1. Принцип опори у навчанні на збережені аналізаторні системи. У процесі виконання завдань, враховували можливості дітей та використовували компенсаторні можливості у вигляді розвинених психічних процесів.

2. Принцип контролю. Протягом усього навчання учні перебували під контролем учителя, який допомагав оволодіти новими знаннями та контролював якість їх засвоєння.

3. Принцип опори на діяльність. Програму реалізували через основні форми діяльності учнів. Передбачали спілкування з метою передачі послідовності виконання дій; виконання різноманітних вправ та завдань для засвоєння знань у практичній діяльності; навчання через гру на занятті і використання комп'ютерних технологій.

4. Принцип від складного до простого. Матеріал для занять обирали саме за цим принципом. Починаючи з елементарного, поступово ускладнювали завдання та розширювали межі можливостей учнів.

5. Принцип дозованої педагогічної допомоги. Допомогу надавали школярам після того, як вони робили невдалі спроби самостійно вирішити завдання. Використовували прямі (виконання завдання за прикладом) та непрямі підказки (спрямування дітей на шлях вирішення).

6. Принцип формування психологічного рівня розуміння мовлення. Зазначений принцип передбачав формування передумов для подальшого розуміння інструкцій, зокрема: корекція розладів уваги, збільшення обсягу пам'яті, розширення та збагачення словника та ін.

Працюючи за розробленою програмою, використовували один з основних принципів психолінгвістики (В. Глухов), а саме [25; 35; 55; 157]:

Зв'язок мовленнєвої діяльності з особистістю. Сприймання та розуміння мовлення тісно пов'язані із особистісними характеристиками дітей, зокрема їх активністю. На заняттях передбачалось постійна стимуляція активності, збільшення мотивації дітей до виконання завдань та мовленнєвої діяльності. Розуміння почутого залежить від інтересів дитини та зацікавленості у завданнях. Тому, під час побудови занять, враховували теми, які цікавили школярів.

У процесі реалізації корекційного навчання узагальнили умови впровадження розробленої навчальної програми, зокрема:

1. Врахування індивідуальних особливостей та власних «ритуалів» учнів, які допомагали налаштуватися на заняття: кожна дитина має свої можливості, потреби та інтереси, тому заняття були побудовані з їх урахуванням. Наприклад, у виборі наочного матеріалу орієнтувалися на особливості сприймання дітей, тому використовували як ілюстративні матеріали, так і реальні предмети; учні потребували різний час для роздумів; використовували різні способи допомоги та ін. У випадках, коли діти мали певні «ритуали», не забороняли учням дотримуватися їх та намагалися брати

участь. Зокрема, діти потребували виконання певних дій, проспівування пісень, хвилину спокою і тиші та ін.

2. Урахування стану мовленнєвого розвитку та життєвого досвіду: з метою виконання завдань, надавали можливість учням відповідати у доступній їм формі. Якщо діти використовували мовлення як засіб спілкування, очікували усну відповідь. За умови роботи із школярами з недорозвиненим експресивним мовленням, використовували наочний матеріал у вигляді варіантів, з яких потрібно було обрати правильний. У процесі добору матеріалу занять, враховували досвід дітей та включали у роботу знайомі предмети та ситуації.

3. Командна взаємодія учнів, батьків та учителів: продовжували виконувати аналогічні завдання у процесі режимних моментів та у домашніх умовах з метою закріплення нових знань. Співпраця проводилася у вигляді обміну інформацією стосовно успіхів, труднощів та перспектив дітей. Заняття були доступними для відвідування усіма учасниками навчального процесу. Це давало можливість ознайомитись із процесом проведення занять, та продовження відповідної роботи у повсякденному житті.

4. Чітке структурування занять за допомогою візуалізованого розкладу: він допоміг дітям візуально сприймати обсяг завдань та контролювати навчальний процес. Його використання знижувало рівень тривожності дітей, які чітко розуміли, що на них чекало. Завдання, які були найбільш цікавими, кріпили у кінці візуального розкладу для мотивації школярів.

5. Дотримання визначених правил роботи із комп'ютерними програмами: розроблені правила допомагали не перетворити засіб навчання у розважальну гру та покращувати результати навчальної діяльності.

6. Зменшення кількості картинок та предметів до мінімуму та виключення зайвих ілюстрацій для зосередження уваги: діти з аутизмом легко відволікались, що стало причиною для обмеження простору. Учні отримували лише ті матеріали, які стосувалися конкретного завдання. Усе зайве було заховано та недоступне. Водночас, дозовано використовували наочний

матеріал для зосередження на певних картинках, з метою уникнення відволікань.

3.2. Диференційований підхід до навчання молодших школярів з аутизмом розумінню усного мовлення

До складу експериментальної групи увійшли 19 учнів 2 класу, з них 9 дітей з РСА та ТПМ, 10 молодших школярів з РСА та ІІ. Навчання проводили на базі навчально-реабілітаційного центру І-ІІ ступенів «Довіра» Львівської обласної ради, Кам'янець-Подільського багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради, Клеванської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату І-ІІ ступенів Рівненської обласної ради. Було обрано та залучено до роботи 17 батьків та 16 спеціалістів, які працюють із дітьми з РСА. Опишемо, які особливості роботи спостерігалися під час навчання за розробленою програмою.

Було обрано саме цей клас, тому що учні вже адаптувалися до навчання у школі, на відміну від першокласників та сформовано психологічні передумови для подальшого навчання. Працювали із учнями РСА та ТПМ і з РСА та ІІ, тому що ці школярі показали низький та дуже низький рівень розуміння усного мовлення відповідно. У подальшому аналізі результатів прослідковували залежність стану імпресивного мовлення від рівня інтелекту.

Враховуючи результати психолого-педагогічної діагностики розуміння мовлення молодшими школярами з аутизмом, розробили диференційовані програми розвитку імпресивного мовлення учнів другого класу з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення, із аутизмом та інтелектуальними порушеннями. Програми було розроблено з урахуванням результатів констатувального експерименту, які дозволили зважати на особливості розуміння усного мовлення дітьми із комплексними порушеннями в структурі яких є аутизм.

Представимо ці програми у таблицях 3.1, 3.2 [117, с. 274-276].

Таблиця 3.1

Програма з розвитку розуміння усного мовлення для учнів 2 класу з аутизмом та ТПМ

№№ пп	Зміст роботи	Завдання
1	Сприймання та виконання складних інструкцій	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток вміння аналізувати складні інструкції; - засвоєння алгоритму виконання складних інструкцій; - формування вміння візуалізації інструкцій; - виконання інструкцій з візуальною підтримкою; - виконання інструкцій без її візуалізації; - закріплення вмінь сприймання та виконання складних інструкцій.
2	Розуміння прийменників на, під, біля, в (у).	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток вміння сприймати прийменники та розрізняти їх; - формування уміння визначати місцезнаходження предмета або об'єкта; - розрізнення зазначених прийменників; - закріплення набутих вмінь у практичній діяльності.
3	Розуміння присвійних займенників (мій, моя, моє, мої)	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення значення кожного присвійного займенника окремо; - розвиток вміння ставити питання до присвійних займенників; - упізнавати їх на слух; - формування вміння розрізняти та співставляти присвійні займенники; - розвиток вміння групувати предмети, відповідно названому присвійному займеннику.
4	Сприймання сленгових слів та виразів	<ul style="list-style-type: none"> - формування вміння сприймати на слух та виділяти сленгові слова під час розмови; - розвиток вміння аналізувати почуте та співставляти із набутими знаннями; - закріплення навички розуміння сленгових слів та виразів.
5	Розуміння фразеологізмів	<ul style="list-style-type: none"> - формування уявлень про поширені фразеологізми; - розвиток вміння співставляти почуте із знайомими ситуаціями; - формування відповідних реакцій на почуті фразеологізми; - закріплення набутих знань.
6	Розуміння змісту почутого тексту	<ul style="list-style-type: none"> - формування вміння розділити текст на його логічні частини; - розвиток розуміння цілого та усвідомлення змісту частин; - формування вміння підібрати зображення, яке відповідає змісту прочитаного тексту; - розвиток уміння встановлювати логічну послідовність подій за допомогою їхнього зображення;

		- закріплення вмінь встановлювати послідовність логічних зв'язків.
7	Розуміння жестів	- формування знань про окремі жести: знизування плечима; пальці в кулаку, великий палець піднятий вгору; оплески (радість); - розвиток вміння обирати жест відповідно ситуації; - закріплення розуміння жестів у різних ситуаціях.
8	Сприймання та розрізнення емоцій	- формування уявлень про емоції; - визначення емоційної реакції у певній ситуації; - розвиток вміння розрізняти емоції на фотокартках, картинках, схематичних зображеннях; - формування вміння правильно реагувати на події та контролювати власні емоції.

Таблиця 3.2

Програма з розвитку розуміння усного мовлення для учнів 2 класу з аутизмом та ІІІ

№	Зміст роботи	Завдання
1	Сприймання та виконання складних інструкцій	- розвиток вміння аналізувати складні інструкції; - засвоєння алгоритму виконання складних інструкцій; - формування вміння візуалізації інструкцій; - виконання інструкцій з візуальною підтримкою; - виконання інструкцій без її візуалізації; - закріплення вмінь сприймання та виконання складних інструкцій.
2	Розуміння прийменників над, під, біля, в (у).	- розвиток вміння сприймати прийменники та розрізняти їх; - формування уміння визначати місцезнаходження предмета або об'єкта; - розрізнення зазначених прийменників; - закріплення набутих вмінь у практичній діяльності.
3	Сприймання груп слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми) без використання відповідних термінів.	- сприймати та розрізняти слова схожі за значенням, протилежні та ті, які звучать схоже але позначають різні речі; - формування вміння підібрати картинку до почутого слова та фрази; - закріплення навичок розуміння синонімів, антонімів, омонімів не використовуючи відповідні терміни.
4	Розуміння змісту почутого тексту	- формування вміння розділити текст на його логічні частини; - розвиток розуміння цілого та усвідомлення змісту частин; - формування вміння підібрати зображення, яке відповідає змісту прочитаного тексту; - розвиток уміння встановлювати логічну послідовність подій за допомогою їхнього зображення;

		- закріплення вмінь встановлювати послідовність логічних зв'язків.
5	Розуміння жестів	- формування знань про жести: знизування плечима; пальці в кулаку, великий палець піднятий вгору; оплески (радість); - розвиток вміння обирати жест відповідно ситуації; - закріплення розуміння жестів у різних ситуаціях.
6	Сприймання та розрізнення емоцій	- формування уявлень про емоції; - визначення емоційної реакції у певній ситуації; - розвиток вміння розрізняти емоції на фотокартках, картинках, схематичних зображеннях; - формування вміння правильно реагувати на події та контролювати власні емоції.

Програма для учнів з РСА та ТПМ містить завдання для покращення розуміння мовлення загалом, прихованого змісту та невербальних засобів комунікації. Водночас, учнів другого класу РСА та ІІ не навчали розуміти прихований смисл сленгових слів, виразів та фразеологізмів, тому що результати констатувального експерименту показали труднощі сприймання значно простіших завдань, які потребують більш тривалого часу опрацювання. Також учні з РСА та ІІ, відповідно програми, навчалися розуміти групи слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми) без використання відповідних термінів, тому що за цим напрямом у дітей дуже низькі результати. Учні взагалі не розуміли завдань та не сприймали допомогу. Натомість, школярі з РСА та ТПМ опрацьовували розуміння присвійних займенників, що знаходилось на низькому рівні, відповідно попереднім результатам. Отже, розглянемо складові змісту розробленої програми.

Сприймання та виконання складних інструкцій

Враховуючи вимоги життя у суспільстві, дітям потрібно сприймати складні інструкції та розуміти їх. З цією метою необхідно проводити спеціальну роботу. Пошук відповідних способів для покращення їхнього розуміння є однією із цілей роботи. Опрацьовували вміння сприймати та виконувати складні інструкції такого зразка: *«Відкрий зошит і візьми ручку»*; *«Підійди до дошки і намалюй круг»*; *«Встань і подивись, що за дверима»*. Навчання дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку

розумінню складних інструкцій, які використовують дорослі у процесі навчальної діяльності та у повсякденному житті, має бути об'єктом корекції. Робота над розумінням дітьми з аутизмом проводилася протягом усього навчального процесу, під час виконання інших завдань, передбачених програмою. Учні пропонували прослухати завдання та виконати його. Коли виникали труднощі, використовували схематичне зображення інструкції. Її усне озвучення супроводжувалося зображенням схеми послідовності виконання дій (Рис. 3.1., Рис. 3.2.).

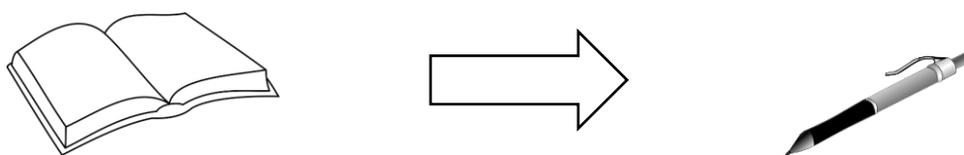


Рис. 3.1. Приклад побудови схеми інструкції «Відкрий зошит і візьми ручку»

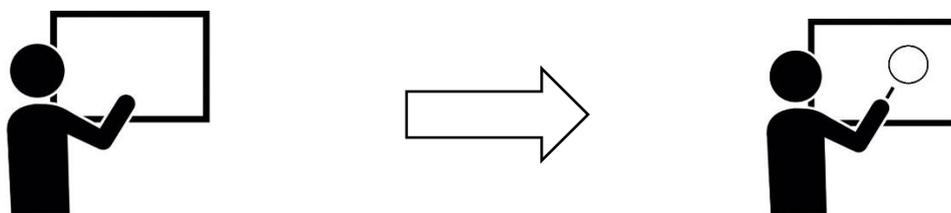


Рис. 3.2. Приклад схеми до інструкції «Підійди до дошки, намалюй круг»

Якщо учні не розуміли цих схем, пропонували складну інструкцію, одна з частин якої підкріплювалася жестом. В більшості випадків, учні виконували другу частину інструкції, тому жестом супроводжували її початок. Наприклад, «Підійди до дошки (вказували рукою на дошку, як напрям руху), намалюй круг»; «Відкрий зошит (показували на зошит) і візьми ручку». Також пропонували допомогу у вигляді поділу складної інструкції на кілька простих. Наприклад, озвучували першу частину складної інструкції «Підійди до дошки...», коли учні починали виконувати відповідну дію, але ще не закінчили її, продовжували озвучувати другу частину: «...намалюй круг». Закріплення вмінь сприймання та виконання складних інструкцій відбувалось у повсякденній діяльності під керівництвом батьків, вчителів та вихователів.

Також відпрацювання їхнього розуміння відбувалося під час виконання інших завдань за програмою.

Розуміння прийменників

Прийменники на, під, біля, в (у) вивчають учні на уроках української мови. Водночас, у процесі дослідження виникли проблеми з їхнім розумінням. Отже, засвоєння у навчальній діяльності є для дітей вкрай складним, тому потребує додаткового вивчення на заняттях. Для формування уміння знаходити названі позиції (на, під, біля, в (у)) використовували кубик, метелика або кульки, банки. Пропонували дитині посадити метелика (покласти кульку) у названу позицію (Рис. 3.3.).

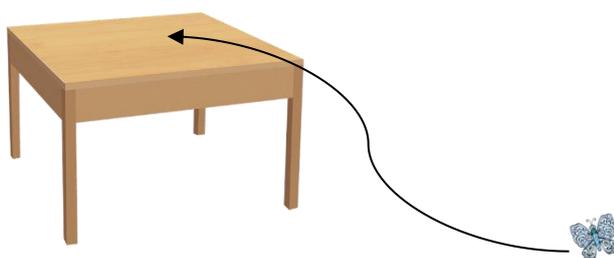


Рис. 3.3. Зразок виконання завдання: «Посади метелика на стіл»

Якщо учень не розумів – показували приклад правильного виконання, коментуючи усі дії: «Беру метелика, саджу на стіл». При цьому робили акцент на названому прийменнику. За умови подальшого нерозуміння підкріплювали інструкцію вказівним жестом: «Посади метелика на (вказуємо названу позицію) стіл». Для розрізнення вже засвоєних прийменників використовували гру у вигляді лото. Пропонували учням набір картинок, які потрібно було розподілити на дві групи. Класифікація відбувалась з урахуваннями місцезнаходження зображуваного предмета (Рис. 3.4.).



Рис. 3.4. Зразок роботи із грою «Лото»

Якщо учень самостійно не міг виконати завдання, допомагали називати картинку, наголошуючи на прийменнику (Рис. 3.5.).



Рис. 3.5. Приклад візуалізації картки: «Гном на барабані».

Закріплення набутих вмінь у практичній діяльності відбувалось під час режимних моментів, за участі батьків та вихователів. Після засвоєння кожного прийменника протягом тривалого часу учні виконують відповідні інструкції з вивченими позиціями. Важливою умовою є вміння перенести отриманні знання у практичну діяльність з іншими предметами. Зокрема: поклади ручку на зошит, поклади портфель під парту, залиш стілець біля дверей та ін. Для перевірки якості засвоєних знань використовували комп'ютерну програму. Пропонували учням розглянути малюнки і знайти м'яч, який знаходиться у названій позиції, яка написана зверху кожного окремого слайду. Інструкції використовували складні, наприклад: «Знайди, який м'яч під ящиком, натисни на нього», якщо учні не розуміли – переходили до простих: «М'яч під ящиком. Покажи». Школярі, прослухавши інструкцію, обирають м'яч у потрібній позиції та натискають на нього курсором миші. Якщо відповідь правильна, діти почують схвальний звук, якщо хибна – звук помилки (Рис. 3.6.).



Рис. 3.6. Демонстрація одного із запропонованих слайдів

Розуміння присвійних займенників

Розуміння присвійних займенників (мій, моя, моє, мої), які вказують на приналежність предмета особі, діти починають опановувати під час ігрової діяльності. У процесі роботи над розумінням присвійних займенників, використовували іграшки. Працюючи із займенником «мій», користувалися іграшковим хлопчиком та іншими предметами і картинками, враховуючи їх рід. Іграшковий хлопчик збирав усі предмети, про які можна сказати «мій», наприклад, «мій листок», «мій стілець», «мій горіх». У процесі роботи із займенником «моя», картинку та предмети жіночого роду віддавали дівчинці та озвучували, наприклад: «моя цибуля», «моя цукерка», «моя книга» та ін. Усі предмети та картинку, про які учні говорили «моє» відкладали у бік яблука та говорили, наприклад: «моє яйце», «моє відро», «моє дерево» та ін. Коли працювали із множиною, використовували зображення дітей або їхні іграшкові фігури. Усю роботу із ними коментували, наприклад: «мої окуляри», «мої чоботи», «мої олівці» та ін. Спочатку знайомили учнів із усіма предметами по групах, враховуючи присвійний займенник, який використовували. Допомогали другокласникам усвідомити значення кожного з них. У процесі роботи навчали дітей ставити запитання до присвійних займенників («Відро. Чиє воно?»; «Листок. Чий він?»; «Цукерка. Чия вона?»; «Чоботи. Чий вони?») та упізнавати їх на слух. Закріплення знань відбувалося за допомогою гри «Лото», комп'ютерної програми, у повсякденній діяльності. Гра «Лото» здійснювалася за стандартною процедурою, учням потрібно було розсортувати картинку у вільні сектори відповідних таблиць (Рис. 3.7).



Рис. 3.7 Приклад роботи із грою «Лото»

У процесі роботи з комп'ютерною програмою, учням демонстрували по три картинку на одному слайді. Завданням було знайти ту, яка відповідає

написаному зверху присвійному займеннику (який оголошував учитель). За допомогою курсора миші школярі робили вибір, натискаючи на зображення (Рис. 3.8). Правильна відповідь супроводжувалась схвальним звуком, звук помилки повідомляв про неправильну відповідь, після чого пропонували ще раз подумати та обрати інший варіант.



Рис. 3.8 Зразок запропонованих слайдів

Сприймання груп слів за значенням

Сприймання груп слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми) без використання відповідних термінів. Синоніми: говорити, розмовляти, балакати; красивий, гарний, милий; іти, крокувати, ступати. Для ознайомлення учнів із зазначеними синонімами, використали схеми в центрі якої є зображення, а навколо – синоніми, які описують картинку (Рис. 3.9).



Рис. 3.9 Приклад схеми одного із опрацьованих синонімів

Після ознайомлення перед дитиною поклали набір картинок і зачитували слова – синоніми. Учні потрібно вказати на картинку, яка відповідає названим словам. Використали інструкцію: «Розглянь уважно картинки, покажи, про яку можна сказати красива (гарна, мила)? Покажи, на якій картинці балакають (говорять, розмовляють)? Покажи, на якій картинці йдуть (крокують, ступають)?». Закріплення набутих знань

відбувалося за допомогою комп'ютерної програми. Учням потрібно було розглянути запропоновані картинки, після чого зачитували три синоніми. Далі школярі натискали на ту картинку, яка не відповідала озвученим словам (Рис. 3.10). Про правильність відповіді або про помилку сповіщували відповідні сигнали.

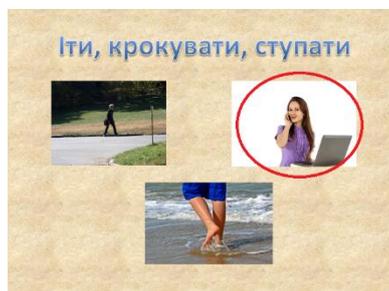


Рис. 3.10 Приклад одного із продемонстрованих слайдів

За умови успішного засвоєння, використовували синоніми у повсякденній діяльності.

Антоніми: холодно – тепло; великий – малий; працювати – відпочивати. Щоб навчити учнів другого класу з аутизмом та інтелектуальними порушеннями розуміти антоніми, під час бесіди пояснили дітям кожне слово, заплановане для вивчення. Після ознайомлення, запропонували розглянути картинку попарно і підібрати ту, на якій характеристика зображення є протилежним словом до названого (холодно – тепло; великий – малий; працювати – відпочивати) (Рис. 3.11). Інструкція подавалась у такому вигляді: *«Розглянь малюнки, на якому зображено протилежне слово, слово-навпаки до слова «холодно»...»*.



Рис. 3.11 Зразок продемонстрованих картинок

Завдання відпрацьовувалось на комплектах картинок. Після того, як учні почали розуміти антоніми на картинках, продовжили працювати із комп'ютерною програмою. Демонстрували дітям картинку, називали, що вона

ілюструє, далі пропонували обрати зображення, яке відповідає протилежному слову (Рис. 3.12). Так як і в інших програмах, які ми використовували, правильність виконання завдання перевіряли сигналами, які супроводжували вибір другокласників.

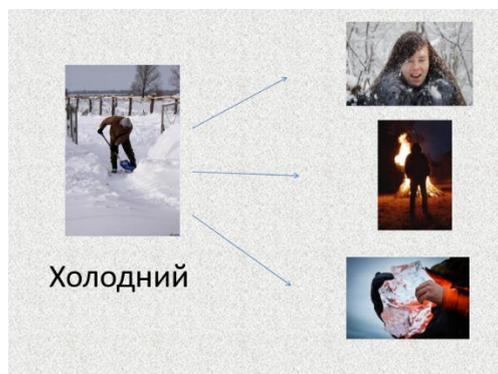


Рис. 3.12 Приклад робочого слайду

Якщо учні успішно засвоїли опрацьований матеріал, використовували вивчені антоніми під час режимних моментів.

Омоніми: замок (споруда) – замок (для дверей); кран (водопровідний) – кран (будівельний); лисичка (тварина) – лисичка (гриб). Під час вивчення омонімів знайомились із їхніми зображеннями, складали речення за ілюстраціями. Далі пропонували прослухати вираз і підібрати до нього картинку (Рис. 3.13). «У замок приїхали гості»



Рис. 3.13 Приклад ілюстрованого матеріалу

Школярі робили свій вибір та пояснювали, чому обрали саме це зображення.

Сприймання сленгових слів та виразів

У програму були включені ті слова та фрази, які найчастіше використовували молодші школярі з типовим розвитком у повсякденному житті (Дуже круто; Облом; Куди ти намилився?; Фотік). Навчання мало ознайомчий характер. На меті було допомогти учням зрозуміти сленг та відповідно реагувати на почуте. Для покращення сприймання сленгових слів та виразів школярами, працювали із зображеннями потрібних ситуацій. Знайомили дітей із деякими словами та фразами, які використовують їхні ровесники із нормотиповим розвитком. Показували зображені ситуації, які їм відповідали (Рис. 3.14).

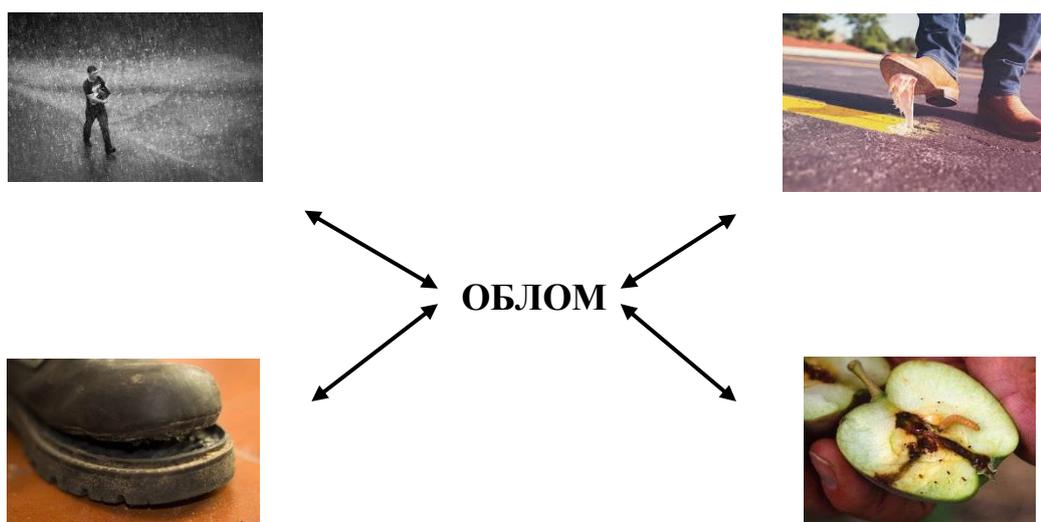


Рис. 3.14 Приклад наочного матеріалу

Після ознайомлення намагались сформувати вміння виділяти сленгові слова під час розмови та розвивати навичку аналізу. Закріплення розуміння сленгових слів і виразів відбувалось у процесі роботи з комп'ютерною програмою. Завданням учнів було розглянути фотокартки та обрати ті, які демонстрували названий сленговий вираз або слово (Рис. 3.15).

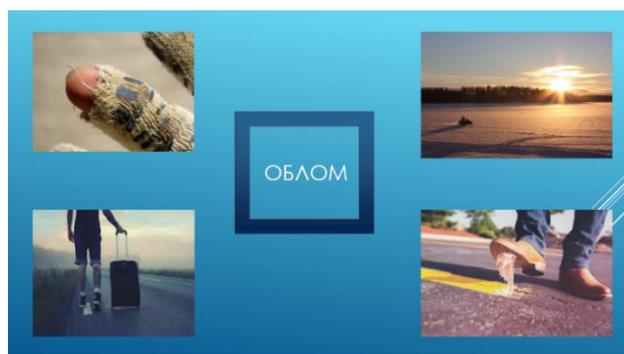


Рис. 3.15 Зразок робочого слайду

Правильні та хибні відповіді супроводжували відповідні сигнали. Подальше засвоєння відбувалося у повсякденній діяльності, протягом дня використовували знайомі сленгові слова та вирази.

Розуміння фразеологізмів

У програму включили фразеологізми, які найчастіше використовують у повсякденному житті, зі слів молодших школярів із нормотиповим розвитком, а саме: «*Рот на замок*»; «*Бити байдики*»; «*Візьми себе у руки*». Учням демонстрували різні картинки та розповідали про них. Пояснювали, які фразеологізми можна використати у відповідних ситуаціях. Наприклад, коли вивчали розуміння фразеологізму «*Рот на замок*», демонстрували учням фотокартки та пояснювали у яких випадках можемо його використовувати (Рис. 3.16).



Рис. 3.16 Демонстраційний матеріал

Створювали ситуації, які допомагали у повсякденному житті зрозуміти прихований смисл. Наприклад, коли учні багато розмовляли, говорили: «*Закриваємо рот на замок*» та ін.

Розуміння змісту почутого тексту

Учні другого класу навчаються розуміти зміст почутого тексту на уроках. З'ясували, що діти з РСА мають значні труднощі їх розуміння. Вміння розуміти тексти є потрібним для оволодіння знаннями з різних навчальних дисциплін та у практичній діяльності. Для того, щоб навчитися сприймати прихований зміст текстів, потрібно вміти розуміти загальний смисл. Протягом навчання ми допомагали учням правильно сприймати зміст почутих текстів. Для цього, використовували сюжетні картинки, з метою не лише їх розуміння, але й для подальшого відтворення. Після того, як прочитали текст загалом,

пропонували учням дати відповіді на запитання, або встановити послідовність подій у тексті за допомогою ілюстрацій. Наведемо алгоритм роботи над текстом на прикладі оповідання «Будь обережним!»:

Будь обережним!

Юрко любив їздити на велосипеді. Навіть не просто їздити, а дуже швидко, щоб від шуму вітру вуха позакладало. Але одного разу він вирішив з'їхати з найбільшої гірки, тому що можна набрати велику швидкість. Юрко не був готовим до того, що по дорозі буде багато камінчиків. Зачепившись об один з них, хлопчик впав на землю. Коли піднявся, побачив подерті коліна та кров, яка почала виступати. Від болю Юрко розплакався і побіг додому. Мама знала, що з цим робити. Посадила сина на стільчик, обробила рани та заклеїла їх пластиром. А на останок сказала: «*Наступного разу будь обережним!*».

Запитання до тексту

1. Як любив їздити Юрко?
2. Чому Юрко впав?
3. Що побачив, коли піднявся?
4. Що зробила мама?

Якщо школярі не могли дати відповідь на запитання, їм демонстрували картинки у хаотичній послідовності. Далі пропонували розглянути їх та відтворити події у правильному порядку. Після чого потрібно було пригадати за допомогою картинок, що відбувалося у почутій історії (Рис. 3.17).



Рис. 3.17 Зразок продемонстрованих ілюстрацій до тексту

Якщо з цим виникали труднощі – завдання спрощували. Читали текст за логічно поділеними частинами і пропонували до кожної з них підібрати зображення. Після встановлення правильної послідовності подій, завданням

було відтворити сюжетну лінію з опорою на ілюстрації (якщо дитина використовує мовлення).

Розуміння жестів

Вміння правильно зрозуміти жести, зокрема: знизування плечима; пальці в кулаку, великий палець піднятий вгору; оплески (радість) є важливим, тому що їх використовують учителі, вихователі та діти у звичних для себе ситуаціях. Правильне сприймання невербальних засобів комунікації значно полегшується процес спілкування. Для покращення розуміння зазначених жестів ми використовували бесіду, роботу з картинками та створення ігрових ситуацій. Спочатку формували знання про кожен жест окремо. Знайомились із ситуаціями, в яких можна його використати. Наприклад, пропонували обрати жест, яким можна сказати про те, що ти не знаєш правильної відповіді (Рис. 3.18):



Рис. 3.18 Зразки продемонстрованих жестів

У такий спосіб знайомились із жестами та навчались обирати їх із врахуванням різних ситуацій, знайомих дитині. Тобто, використовували життєві історії, які є знайомими дитині, в яких вона брала безпосередню участь. Закріплювали розуміння вже відомих невербальних засобів у незнайомих предметно-практичних ситуаціях. Після чого переходили до роботи з комп'ютерною програмою. Учням називали різні ситуації, після чого вони обирали той жест, який був найбільш доречним. Звукові сигнали допомагали другокласникам перевірити себе (Рис. 3.19).



Рис. 3.19 Зразок використаного слайду

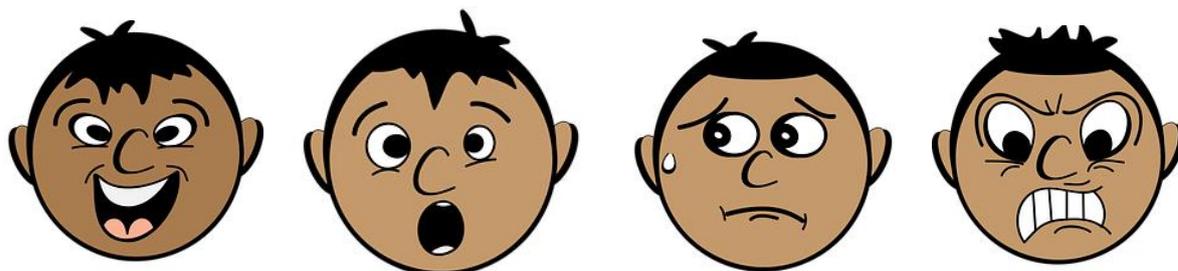
Сприймання та розрізнення емоцій

Сприймання та розрізнення емоцій допоможе зрозуміти повною мірою зміст почутого. Частина інформації передається завдяки невербальним засобам комунікації, тому учням важливо навчитися отримувати закодовану інформацію. Для покращення сприймання та розрізнення запропонованих емоцій (радості, здивування, суму, злості), використовували схематичні, мультиплікаційні картинки та фотокартки. Для початку, формували уявлення про емоції, використовуючи фотокартки (Рис. 3.20).



Рис. 3.20 Фотокартки із емоційними реакціями

Під час демонстрації зображення, дублювали емоційний вираз обличчя на власному та пропонували дитині його повторити. Розповідали, у якій знайомій ситуації виникає відповідна реакція. Після чого підбирали мультиплікаційну картинку та схематичне зображення (Рис. 3.21) [155].



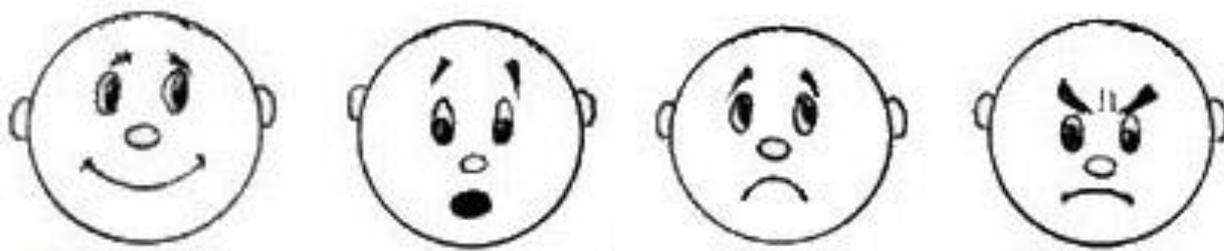


Рис. 3.21 Приклад мультиплікаційного та схематичного зображення емоцій

Навчали учнів самостійно визначати названу емоційну реакцію за допомогою комп'ютерної програми. Називали одну із вивчених емоцій та пропонували натиснути курсором миші на її зображення (Рис. 3.22). Правильність обраної картинки підтверджує відповідний звуковий сигнал.

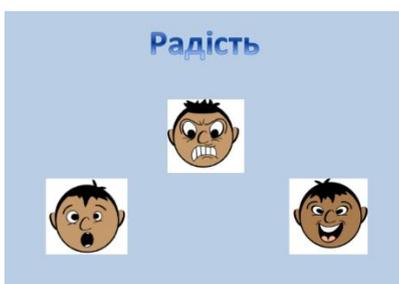


Рис. 3.22 Зразок слайду

Наступним завданням цієї програми є розгляд картинок із зображенням певної ситуації. Школярам пропонували обрати зображення відповідної емоційної реакції, що є адекватною у названій ситуації. Наприклад, футболіст забив гол, відповідно, він радіє (Рис. 3.23).



Рис. 3.23 Приклад роботи із слайдом

Закріплювали набуті знання у практичних ситуаціях, з використанням різних завдань, аналогічних описаним вище. Для реалізації зазначеного змісту

роботи обрали методи, які використовували протягом усього навчання. Опишемо їх детальніше.

Методи навчання дітей розумінню усного мовлення

Програма з розвитку імпресивного мовлення дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, передбачає використання таких методів: пояснення, бесіда, ілюстрація, метод вправ, педагогічно-програмне навчання [80; 127; 137].

Пояснення використовували для передачі алгоритму дій; знайомства дітей із новими для них поняттями, видами роботи; пояснення змісту завдання та способів його виконання; пошук варіантів можливих подальших дій для дотримання інструкцій. У процесі пояснення нового матеріалу, важливо використовувати доступні розумінню дитини слова, жести, міміку. Перед початком виконання завдань, пояснювали учням, які саме дії вони будуть виконувати для досягнення визначеної мети. Якщо виникали труднощі розуміння, поєднували усне пояснення із ілюстрацією порядку виконання дій, наприклад, у вигляді схем [117, с. 277].

Використовували елементи **бесіди**, метою якої була актуалізація знань. У більшості випадків мала спрощений характер. У процесі навчання запитували дітей та отримували відповіді у вигляді слів, простих фраз, жестів. Закріплююча бесіда допомагала відновлювати отримані знання в пам'яті. Запитання формулювали чітко, лаконічно. Спочатку навчання відповідали на прості запитання, поступово змінюючи їхню форму. З метою перевірки розуміння завдань загалом та інструкцій зокрема, запитували учнів про зміст вправи, послідовність виконання дій та ін. Наприклад, працюючи із текстом, озвучували запитання до змісту почутого, картинок, слайдів на моніторі та оцінювали точність відповідей.

Бесіду, як і пояснення, поєднували із використанням **наочних методів**. Зокрема, показ об'єктів у плоскому зображенні (метод ілюстрації). Кожне завдання було підкріплене наочністю – малюнки, картинки, слайди, символічна наочність. Для кращого розуміння завдання малювали схеми

послідовності виконання завдань та ін. Ілюстрації допомагали учням побачити об'єкт пояснення та краще зрозуміти алгоритм виконання завдання. Якщо виникали труднощі розуміння інструкцій, демонстрували спосіб дій, відповідно інструкції з використанням наочного матеріалу (схеми, фотокартки, малюнки та ін.) [117, с. 277]. Наприклад, у процесі сприймання складних інструкцій малювали схеми з визначеною послідовністю дій. Вивчаючи синоніми, антоніми, омоніми, емоції, сленгові вирази та ін., працювали із фотокартками.

Для закріплення вмінь і навичок, використовували **метод вправ**. Він був одним із основних у формувальному експерименті, оскільки спрямовувався на формування вмінь дітей переносити знання у практичну діяльність. За його допомоги учні вправлялися у виконанні певних завдань, переносили отримані знання у різні види діяльності. Інколи поєднували усні та письмові вправи. Практично оволодіти отриманими знаннями дітям з РСА допомагали тренувальні вправи в нових умовах та практичних ситуаціях. Наприклад, коли другокласники навчалися розуміти прийменники, використовували відповідний метод протягом усього процесу експерименту. Змінювали лише предмети, якими оперували діти.

Метод структурованого навчання передбачає безпосереднє використання наочностей у роботі з дітьми із аутизмом. Він включає в себе використання візуального розкладу, який допомагає структурувати роботу учнів, розвивати їх самоконтроль. Діти ознайомлені із переліком завдань, які передбачені заняттям та самостійно контролюють виконання завдання та орієнтуються на те, що ще чекає виконання. Більш детально спосіб використання розкладу описано у структурі заняття [137; 138].

Використовували також **методи альтернативної та підтримувальної комунікації**, які передбачають використання системи PECS та підтримувальної комунікації. Цей метод включає пошук альтернативних способів спілкування за допомогою картинок та невербальних засобів комунікації. Це пов'язано із образним мисленням дітей та труднощами

зрозуміти усне мовлення, яке є досить абстрактним для сприймання дітьми з аутизмом [127]. Цей метод був актуальним у роботі з дітьми, які не використовували мовлення як засіб комунікації, тому ми спілкувалися із ними за допомогою уже знайомих їм способів.

Для закріплення вивченого матеріалу, який стосувався розуміння мовлення та невербальних засобів комунікації, використовували **педагогічний програмний засіб (ППЗ)**. За окремими напрямками були створені електронні програми для учнів із РСА у вигляді ігор з допомогою програмного забезпечення Microsoft PowerPoint 2013 року. Обрано саме цю програму, тому що вона дозволяє розширювати та доповнювати матеріал, залежно від його опрацьованого обсягу на заняттях. Також перевагою використання саме цього програмного забезпечення є можливість роботи з телефоном, за умови встановлення відповідної програми. Завдання розроблені з урахуванням тем занять та використаного демонстраційного матеріалу. Також під час добору фонових зображень використовували заставки однієї кольорової гами, мінімізували кількість картинок для зосередження уваги та виключили зайві ілюстрації. Учням озвучували завдання, наприклад: знайди зайве; знайди правильний варіант; що демонструє почуте та ін. Школярі, за допомогою комп'ютерної миші, натискали на зображення. Правильна та хибна відповіді супроводжувалися відповідними звуковими сигналами.

За результатами експериментального корекційного навчання були визначені правила роботи із технічними засобами навчання:

1. Не будувати навчання на їхній постійній основі;
2. Програма – не гра, а заохочення, яке краще використовувати у кінці заняття;
3. У навчальній діяльності використовувати дозовано;
4. Поєднувати із надрукованим ілюстраційним матеріалом, з урахуванням теми заняття.

До кожної частини програми було розроблено по 10 занять; навчання проводили двічі на тиждень. Програма передбачала роботу під час

індивідуальних занять. Такі заняття дають змогу вчителю приділити дитині з комплексними порушеннями психофізичного розвитку більше уваги, надати необхідну індивідуальну допомогу, врахувати особливості та потреби учнів. Обсяг завдань добирався з урахуванням можливостей кожного учня з комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Програмою передбачене закріплення отриманих знань у практичній діяльності за участі вчителів, вихователів та батьків.

Заняття проводили відповідно розробленої структури, яку розглянемо більш детально.

Структура заняття

1 етап – організаційний.

Метою організаційного етапу було налаштування учнів на роботу, створення позитивного настрою та бажання працювати. Зокрема, використовували пальчикову гімнастику із віршованим супроводом, пісні, руханки та ін. Особливістю цього етапу було те, що окремі учні мали власні «ритуали», які допомагали налаштуватися на заняття. Наприклад: проспівували пісні; діставали з портфеля зошита та пеналу (при цьому, не використовували їх на занятті); брали учителя за руку, притулялися своїм лобом до його і сиділи у таких позиціях кілька секунд. Ми враховували ці індивідуальні особливості дітей.

2 етап – повторення.

Пригадуємо, які завдання виконували на попередньому занятті. Звертаємо увагу дитини на те, що вдавалося найкраще. Відтворюємо та фіксуємо ті умови, які сприяли успішному виконанню завдань. Створюємо відповідні умови для реалізації наступних етапів.

3 етап – повідомлення теми та плану заняття.

Повідомлення теми та плану відбувалося за допомогою візуалізованого розкладу заняття (Рис. 3.24). Тобто, показували зображення завдань, які учень має виконати та прикріплювали їх у відповідному порядку до основного листка за допомогою липкої частини. У процесі основної частини роботи

школярі самостійно знімали ілюстрації виконаних завдань та переходили до наступних вправ.



Рис. 3.24 Візуалізований розклад заняття

4 етап – основна частина.

Основна частина включала усі підготовлені завдання, які стосувалися теми заняття. Передбачала роботу з предметами, ілюстраціями, ППЗ та ін. Особливістю описаного етапу було чітке виконання усіх запропонованих завдань. Якщо закінчували швидше, ніж завершилось заняття, учні відмовлялися продовжувати роботу. Водночас, якщо не встигли виконати усі завдання – не виходили з кабінету, поки хоча б по кілька секунд не приділять тим завданням, які залишились. У більшості, використання комп'ютерних програм було заохоченням, тому заплановано останнім у візуальному розкладі. Роботу починали із ознайомлення із завданням та надавали інструкцію для його виконання. Якщо учні не розуміли, використовували допомогу таких видів:

1. Зразок виконання завдання.
2. Імітація – називали потрібні дії та одночасно виконували їх. Далі пропонували дитині повторити.
3. Жестова підказка – інструкцію підкріплювали вказівним жестом, привертаючи увагу дитини до правильної відповіді. Після чого повторювали цю саму інструкцію без жесту.

4. Спільне виконання – допомагали виконувати дії руками дитини, тримаючи її зап'ястя, злегка підштовхуючи руку до правильного варіанту.

Закінчивши одне завдання, учні знімали його зображення з візуального розкладу та поміщали у розділ «Виконано», переходили до наступної вправи. Для одного заняття готували 1-3 вправи, гри для опрацювання потрібної теми. Їх кількість залежала від складності та готовності учня працювати. Водночас, умовою успішної реалізації основного етапу є використання вже знайомих завдань або наочних матеріалів. Потрібно уникати усього нового на занятті та включати елементи, які дітям добре знайомі.

5 етап – підсумок заняття.

Підсумок заняття підводили з використанням наліпок, які кріпили у зошит за хорошу роботу. Також на цьому етапі передавали домашнє завдання батькам, пояснювали алгоритм його виконання. Особливістю останнього етапу є заохочення дітей у вигляді наліпок або позитивних коментарів стосовно проробленої роботи. Якщо в учня нічого не вдавалося на занятті, наголошували на тих речах, які краще вдавалися. Наприклад, за те, що гарно поводить себе протягом усього часу, або за те, що намагався виконати запропоновані завдання, проте, наступного разу буде легше. Позитивне підкріплення роботи дітей спонукає їх до роботи та підтримання контакту на занятті.

Поради для організації та проведення занять:

1. Чітка інструкція у скороченій формі.
2. Продемонструйте зразок виконання нового завдання, не обмежуйтеся усним поясненням.
3. Дайте дітям час, щоб обдумати рішення. Уникайте безперервного багаторазового повторення інструкції.
4. Дотримуйтеся чіткої структури заняття, встановленої візуальним розкладом.

5. Уникайте повторення дій, які спричиняють агресію, небажану поведінку.

6. Обов'язково додавайте вже знайомі дитині завдання або наочні матеріали. Уникайте побудови заняття виключно на новій інформації.

Навчання за програмою враховувало тісну співпрацю дітей, батьків та учителів.

Передбачалась така участь батьків у навчанні [16, с. 292]:

1. Присутність на занятті з дитиною під час вивчення нової теми з метою ознайомлення із матеріалом та показом методики роботи;

2. Допомога дитині у виконанні домашніх завдань, закріпленні одержаних мовленнєвих навичок у повсякденному житті;

3. Постійна методична співпраця із учителем (бесіди, консультації, обговорення літератури тощо);

4. Звітування стосовно результатів навчання дитини, її позакласної діяльності, оволодіння нею невербальними засобами комунікації, розумінням нової лексики.

Учителі та вихователі працювали у таких напрямках:

1. Закріплення набутих дітьми знань та вмінь на уроках та у повсякденній діяльності учнів;

2. Співпраця з батьками для реалізації комплексного навчання;

3. Звітування стосовно доцільності способів та методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей.

Отже, чітка структура кожного заняття давала змогу учням швидко адаптуватися до навчального процесу. Співпраця дітей, батьків та учителів допомагала реалізувати комплексний підхід до оволодіння розумінням усного мовлення. Підібрані ігри та вправи допомагали якісно реалізувати програму через обрані методи навчання.

3.2.1. Якісний аналіз реалізації навчальної програми

Для обробки результатів навчальної діяльності використовували психолінгвістичні та педагогічні методи, а саме: кількісний і якісний контент-аналіз (кількісний використовували для виявлення частоти використання визначених слів та фраз у мовленні, аналіз – для фіксації нетривіальних одиниць мовлення); статистичні методи дослідження; описовий аналіз.

Особливості виконання завдань дітьми з РСА та ТПМ

У навчальній діяльності протягом року ми визначали особливості роботи учнів. Узагальнили їх та систематизували для подальшого врахування у роботі.

Загальні особливості

1. Щоб обрати правильну відповідь, школярі використовували різні способи пошуку: очима показували правильну картинку (зупиняли погляд на певній ілюстрації та дивились до тих пір, поки учитель не реагував); проводили вказівним пальцем над зображенням, не торкаючись його; обирали відповіді, використовуючи руку дорослого.

2. Учні потребували акцентуації голосу на найбільш значущих словах. Наприклад, школяр, вивчаючи прийменники, з 8 завдань вагався у трьох випадках. Сумніви проявлялись у тому, що він хотів обрати неправильні варіанти, але після повторення інструкції із наголошенням на прийменнику, зробив правильний вибір.

3. Часто орієнтувалися на реакцію дорослого. Наприклад, під час роботи над диференціацією присвійних займенників потребували схвалення кожної дії. Наприклад, коли робили вибір та підносили картинку до відповідного займенника, дивилися на реакцію дорослого та орієнтувалися на неї. Без схвалення або заперечення не закінчували дії.

4. Труднощі переключення з одного завдання на інше. Зокрема, якщо під час вивчення прийменників чергували дії з банкою та кубиком, учні виконували завдання із тим предметом, з яким останнім працювали. Водночас, чітко розуміли та співвідносили назву із предметом.

5. Ми прослідкували важливість тривалого закріплення отриманих знань у практичній діяльності. Якщо нові знання дитини не були відпрацьовані до автоматизму і учень пропустив кілька занять, виникала потреба працювати над відновленням вивченого у пам'яті.

6. У процесі навчання спостерігали прояви аутоагресії як результат протесту проти незрозумілих та важких завдань. Учні починали сильно нервувати, кричати, злитись, бити і кусати себе.

7. Якщо змінювали уже знайомі картинки на нові – школярі часто вагалися і не усі могли сприйняти та самостійно проаналізувати новий матеріал. Школярі також ігнорували нові зображення, працюючи із уже знайомими.

8. Були учні, які потребували тілесного контакту. Потреба проявлялась у тому, що під час занять розглядали учительку, торкалися її обличчя; протягом виконання більшості завдань не відпускали руку дорослого; виконували з допомогою цієї руки завдання; періодично зупинялися і в якості відпочинку розглядали обличчя; підставляли спину, руки, голову, щоб погладити їх та ін.

9. Помітили особливості реакції на критику з боку однієї із учениць. Якщо дівчинка робила помилки під час виконання завдань, учителька намагалася пояснити, що вона помилилась і показувала правильний варіант. При цьому школярка починала нервувати та не сприймала спосіб виконання, який демонстрували дорослі. Вважала, що її відповідь завжди правильна. Така реакція на помилки значно ускладнювала навчання. У процесі навчання дівчинка постійно сперечалась, і наполегливо повторювала свою відповідь, яку вважала правильною (хоч вона такою і не була). Учениця не йшла на компроміс і не бажала зрозуміти, чому має бути не так, як вона вважає.

10. Працювали із учнем, який не любив займатися і усі завдання для нього були нецікавими. Кожне заняття починалося з відмови виконувати інструкції. Після нетривалого сперечання, самостійно брав картинки та

виконував відповідні маніпуляції. За потреби, відповіді на запитання давав із допомогою та коротко.

11. Також помітили, що однією із причин неуспішності окремих учнів був обмежений словник. Зокрема, працюючи із присвійними займенниками, потрібно було провести попередньо словникову роботу із такими словами: рукавиці, окуляри, листок. При цьому підбирали зображення тих предметів, які учні використовують у повсякденному житті і мали б їх добре знати.

12. Найбільш цікавими завданнями для дітей були ті, які демонстрували за допомогою комп'ютера. Майже усі учні виконували завдання із його допомогою та швидше опановували продемонстрований матеріал. Проте, є значний мінус використання технічних засобів навчання – небажання у подальшому працювати з друківаним матеріалом. Водночас, це завдання є хорошим стимулом та заохоченням для роботи на занятті. За умов правильно побудованого заняття та використання комп'ютера у кінці допомагало організувати дітей та структурувати їхню роботу.

Отже, кожна дитина з РСА має індивідуальні особливості, які потрібно враховувати в процесі навчальної діяльності та корекційної роботи. Методи роботи, які мають позитивні результати в одного учня, можуть провокувати негативні реакції у інших. Тому, важливо врахувати інтереси, потреби та індивідуальність кожного школяра. Учні з РСА та ТПМ орієнтуються на інтонацію голосу, яка є своєрідною підказкою у пошуку найбільш значущої інформації. Потребують схвалення власних дій, що проявляється в орієнтації на реакцію дорослих. У них виникає потреба продовжити перехідний етап від одного завдання до іншого, або проводити підготовчу роботу перед зміною виду діяльності з метою мінімізації труднощів переключення. У навчальному процесі дітям з РСА потрібно виділити більше часу на закріплення відпрацьованих вмінь у повсякденному житті. Також системність роботи допоможе уникати прогалин у знаннях та втрати набутих вмінь.

Однією з умов успішного навчання є використання великої кількості наочних матеріалів, які покращують розуміння та розширюють межі

світогляду. Не варто забувати про словникову роботу, яку слід постійно проводити. Це допоможе попередити труднощі розуміння, причиною яких є обмеженість знань. Заохочення стимулюють школярів до роботи. Інколи, саме завдання, наприклад, комп'ютерна програма, може стати стимулом до виконання інших, менш цікавих. Розглянемо особливості виконання завдань більш детально, враховуючи напрямки роботи.

Сприймання та виконання складних інструкцій

Спостерігалось відтерміноване виконання інструкцій. Прикладом було те, що учню пропонували виконати завдання, проте, він не намагався це зробити. Після чого змінили предмет, на який мала бути спрямована дія, попередній відклали у сторону. Учень потягнувся за попереднім предметом та почав виконувати завдання із ним. Також, якщо тривалий час учень не працював над озвученою інструкцією – переходили до наступного завдання. Через певний час (інколи на уроках у інших учителів) другокласник починав виконувати першу інструкцію. Також, почувши складні інструкції, часто виконували те, що чули останнім. Це пов'язано із особливостями вольової сфери дітей з аутизмом. Внутрішній стимул до дій, як показник потреби у русі, відтермінований у часі. Наслідком цього і є затримка виконання дій.

Щоб полегшити розуміння складної інструкції, пропонували її схематичне зображення. Таку схему учні не сприймали і продовжували займатися іншими справами. Коли почали першу половину інструкції озвучувати, а другу її частину поєднувати усну форму із вказівним жестом, такі дії допомагали школярам виконати завдання. Тобто, саме цей спосіб допомоги став найбільш зручним. Учні з аутизмом потребували повноцінних образів задля співставлення із наявними знаннями, а схематичні зображення не є повноцінною ілюстрацією та потребують включення у роботу уяви. Виникають труднощі відтворення побаченого та співставлення із вже сприйнятими образами. Отже, для уникнення непорозуміннь потрібно зменшити використання схематичних зображень на більш реалістичні.

Також складну інструкцію окремі учні частково сприймали за умови, що це входить у коло їхніх інтересів. Коли не хотіли щось робити із сказаного – імітували виконання. Наприклад: *«Підійди до Оксани, візьми в неї олівець»*, учень взяв зі свого столу олівець і показав у напрямку Оксани. За день до цього і на наступному занятті відповідну інструкцію виконував. У цьому випадку мова йде не про неправильне розуміння, а про відсутнє бажання та мотивацію. При цьому, не варто забувати, що діти з аутизмом мають знижену мотивацію до виконання дій, яких очікують інші люди. Якщо виникає потреба виконання завдань, інструкцію потрібно подавати таким чином, щоб вона поєднувалась із інтересами дитини з метою активізації мотиваційної сфери.

Інколи учні слідували складним інструкціям лише за умови, що вони подавались у доступній формі та у предметно-практичній ситуації. Зокрема, складні інструкції сприймалися у такому вигляді: *«Візьми ручку і запиши»*, *«Намасти клеєм та приклей»*, *«Закрий зошит і поклади в портфель»*. Не виконували інструкції такого зразка: *«Діти, відкрийте, будь ласка, зошити і запишіть завдання»*; *«Дістаньте з портфеля зошит з математики і візьміть синю ручку»*. Цікавим є те, що кілька учнів швидше виконували інструкції, якщо вони надавались усім школярам. Коли вони чули персональне звернення – ігнорували. Це стосувалося ігрової та навчальної діяльності (виконання завдань). Такі результати підтверджують дані опрацьованих літературних джерел.

З-поміж інших дітей виділилась дівчинка, яка, почувши складні інструкції, могла запитувати, навіщо це робити, відмовлялась виконати завдання, яке їй не подобалось. Також виконували лише першу або другу (частіше) частину інструкції. Наприклад, під час вивчення прийменників використовували таку інструкцію: *«Візьми метелика і поклади на кубик»*. Окремі учні виконували тільки першу частину інструкції (брали метелика до рук і починали з ним гратися).

Також був учень, який не любив навчатися і потребував постійної стимуляції. Коли ми запропонували йому складну інструкцію: *«Відкрий*

зошит і візьми олівець», почули від учня відповідь: *«Стомився. Не хочу витягувати»*. Він виконав лише другу частину інструкції. Коли ми повторили її ще раз, тоді учень відкрив зошит і дістав ще один олівець. Порухення вольової сфери дітей з аутизмом є однією з причин зниження витривалості у процесі навчальної діяльності. Учні швидко втомлюються, втрачають бажання та інтерес до завдань.

Розуміння прийменників

Під час вивчення прийменників, учні не завжди дотримувалися інструкції та виконували завдання по-іншому. Учень показував названу позицію на картинці. Проте, коли ми запропонували покласти метелика на кубик (практичне виконання), учень не виконав інструкцію і залишив метелика в руках. Далі озвучили інструкцію та підкріпили названу позицію вказівним жестом, що допомогло виконати її.

Спостерігали своєрідне виконання поставленого завдання: *«Візьми метелика і поклади під кубик»*. При цьому, перед учнем стояли банка, кубик та метелик. Учень поклав метелика на банку і зверху на метелика помістив кубик. Інструкцію виконав своєрідно, проте правильно, використавши усі доступні предмети. Після виконання цього завдання продовжувати роботу не бажав. У незвичних діях проявляється своєрідність мислення дітьми з аутизмом.

Прикладом труднощів переключення було те, як запропонували посадити метелика на кубик, проте, учениця тричі виконала дію з банкою і лише на четвертий раз посадила метелика на кубик. У цій ситуації причиною труднощів переключення є інертність мислення, характерна дітям з аутизмом.

Розуміння присвійних займенників

У процесі занять із присвійними займенниками також спостерігали ряд особливостей. А саме, коли до опрацьованого матеріалу додавали нові картинки, учні бажали працювати із уже знайомими. Не могли правильно виконати завдання самостійно, потребували підказки дорослого у вигляді називання роду (він, вона). Також учні розподіляли усі запропоновані

картинки без усвідомлення і дуже швидко, довго не думаючи. Якщо потрібно було виконати вже знайоме завдання із новими предметами, другокласники навіть не намагалися дотриматись інструкції. Причиною цього стала стереотипія, яка є однією із діагностичних критеріїв аутизму. Працюючи над завданням, учні засвоюють алгоритм виконання дій та відтворюють його. Додавання нових матеріалів, або спроба зміни послідовності може спровокувати негативні реакції з боку дитини.

Працюючи над покращенням розуміння присвійних займенників використовували іграшки та знайомі предмети, якщо школярі відмовлялися працювати із картинками або не сприймали їх. Коли запропонували таку форму роботи одному із учнів, серед предметів був телефон учителя, про який потрібно було сказати «*мій*». Учень забрав його зі столу і віддав дорослому у руки, відмовлявся говорити: «*Він мій*». Ми були змушені замінити предмет та більше не використовували його в роботі. Тобто, школярі з аутизмом мислять конкретно і розуміють, якщо певний предмет належить конкретній людині, то він не може бути у власності іншої.

Одна із учениць самостійно обирала предмети з якими надалі працювала. Коли ми знайомили її із підготовленими для роботи іграшками та вже знайомими предметами, дівчинка відкладала на підвіконня ті, які не подобалися. Якщо ми повертали ці іграшки на стіл, вона починала нервувати та викидала їх. Тому продовжували роботу з обмеженою кількістю предметів. Це підтверджує вибірковість дітей з РСА, як одну із їхніх особливостей. Водночас, продемонстрована негативна реакція у вигляді фізичної агресії направленої на предмети, як прояв незадоволення.

Сприймання сленгових слів та виразів

Вивчаючи сленгові слова та вирази учні навчилися правильно розуміти деякі з них, найбільше часу займав процес закріплення знань. Виникали труднощі використання вже знайомих сленгів у нових ситуаціях. Водночас, наполеглива робота допомогла учням усвідомити їх. Особливістю є те, що

більшість учнів у власному мовленні не використовують вивчене, проте розуміють у зверненому.

На заняттях із одним школярем ми зіткнулись із протестами щоразу, коли намагалися показати картинки, відіграти ситуації з використанням сленгових слів та виразів. Реакцією на заплановану учителем діяльність були прояви агресії (крики, розкидування предметів та ін.) та аутоагресії (учень кусав себе). Після бесіди із учителями дізнались, що він так поводить себе щоразу, коли йому нецікаво. Знову ж таки, розлади мотиваційної сфери стають значною перешкодою реалізації процесу навчання. Водночас, виникає потреба пошуку завдань, які безпосередньо пов'язані з інтересами учнів. Лише за цих умов можна зосередити увагу учня на завданні та сформувати мотивацію до його виконання.

Коли намагалися пояснити вираз *«Куди ти намилився?»*, учень запитав нас, чому так говорять. Сам розповів, що його мама говорить в таких випадках: *«Куди ти йдеш?»*. Це є прикладом прояву стереотипного мислення, коли учень має зразок вербалізації дії і не сприймає іншого. Також, у цій ситуації має вплив і конкретність мислення, коли учень буквально сприймає почуте і не розуміє, чому має змінювати звичну реакцію на вже знайоме слово (у конкретній ситуації *«намилився»*).

Розуміння сленгових слів та виразів покращувало використання їх у знайомих дитині ситуаціях. Учителька пригадувала події з життя учнів і відповідно до них було підібрано пояснення з прихованим змістом. Проте, коли пропонували ситуацію, яка не стосувалась дітей, вони не могли підібрати відповідний сленг. Такий самий спосіб був зручним та зрозумілим під час вивчення фразеологізмів. Пояснимо це тим, що діти з аутизмом мислять образами і виникають труднощі порівняння відображеної реальності із тими образами, які не є сформовані.

Розуміння фразеологізмів

Вивчаючи фразеологізми, найлегшим для сприймання було *«Рот на замок»*, учні міцно стискали рот руками, показуючи, що не скажуть ні слова;

показово змикали губи. Учень навчився розуміти фразеологізм «*Рот на замок*». Коли його озвучували, він міцно змикав губи, даючи зрозуміти, що він нічого не скаже. Одного разу до кінця заняття мовчав. Не хотів промовити жодного слова, поки учителька не озвучила «*Замок відчинився*». Особливості мислення змушують дітей діяти конкретно, відповідно до ситуації. Про те, що потрібно закрити рот сказали, але ще не дозволили його відкрити і дитина чекає відповідної інструкції.

Розуміння змісту почутого тексту

Діти не завжди розуміли текст, швидше намагалися його запам'ятати. Наприклад, коли потрібно було переказати почуте, розповідали практично весь текст. Водночас, відповіді на запитання до тексту не знаходили. Встановити послідовність картинок також не могли. Виставляли їх у тому ж порядку, який бачили, не встановлюючи логічний зв'язок подій. Зосереджували увагу на дрібницях: пляма на картинці, пелюстка квітки іншого кольору, розстебнений гудзик та ін. Причини труднощів розуміння у цій ситуації є механічне запам'ятовування, яке дозволяє дітям з аутизмом втримувати навіть великі тексти, при цьому, проблеми встановлення логічних зв'язків стають перешкодою для пошуку відповідей на конкретне запитання. Фрагментарність сприймання також може бути причиною труднощів відповідей на запитання. Діти розуміють окремі слова, не пов'язують їх для знаходження сенсу почутого.

У одного із учнів спостерігали небажання працювати із текстами. Мама розповіла, що він з дитинства не любить казки, оповідання. Коли вона робила спроби прочитати щось перед сном, син починав кричати і нервував. Учителька також говорила про відсутній інтерес до текстів, водночас, разом з нами робила спроби навчити учня правильно встановлювати послідовність подій у тексті.

Ще одна особливість роботи із текстами проявлялась у небажанні слухати текст, замість цього учень грався із кубиком. Коли учитель читав, у школяра проявилася ехолалія, повторював текст за дорослим. Складалося

враження, що другокласник зовсім не слухає. Проте, коли запропонували розкласти картинки у правильній послідовності подій у тексті, він пальцем показав їх з дотриманням правильного порядку. Коли запропонували ще раз відтворити послідовність – не реагував. У процесі цього ж заняття більше не бажав виконувати завдання відповідного напрямку. Робота із текстом не входила у коло інтересів учня, проте, він виконав завдання учителя і не бажав повторювати свої дії.

Були випадки, коли працюючи над виконанням завдань із текстами, школярі їх уважно слухали (створювали зацікавлений вигляд) і вдивлялися в лице вчителя. Коли пропонували дати відповіді на запитання до прослуханого або виставити картинки у правильній послідовності, не розуміли завдання і дивилися в інший бік, наче уникали виконання. Або проявлялась ехолалія, і вони повторювали почуте. Поява ехолалії є показником того, що учні не зрозуміли почуте. Учитель вимагає відповіді, якої дитина не знає, тому повторює те, що чула.

Розсіяна увага часто заважала зосередитись, щоб дати правильну відповідь на запитання до текстів. У процесі роботи з новими намагалися створити умови для правильного виконання завдання. Зокрема, коли кілька разів зосереджували увагу дітей, на третій-четвертий раз вибудовували правильну послідовність з картинок самостійно. Працювали з ученицею, яка знайшла зручний для себе спосіб, а саме: не чекаючи закінчення тексту, подавала картинки, які відповідали прочитаній частині тексту під час безперервного читання. Тобто, самостійно аналізувала текст та розбирала його на логічні частини і правильно встановлювала логічні зв'язки. Якщо на початок роботи із текстом на столі не було потрібних ілюстрацій – вона нервувала і повторювала: «Нема».

Розуміння жестів

Окремі учні, знайомлячись із одним із невербальних засобів комунікації, самостійно поєднали жест (рука зімкнена в кулак з піднятим великим пальцем до гори) та сленгове слово «Клас», це значно полегшило їхнє розуміння. На

запитання: «*Який у тебе настрій?*» учні показували зазначений жест та промовляли «*Клас*». Учні самостійно, на основі вже набутого досвіду, полегшували розуміння почутого.

Готуючи пісню до Нового Року, під час її виконання учні показували піднятий великий палець догори. Школярі, які вивчали цю пісню показували зазначений жест, але не розуміли значення, окрім одного учня. Водночас, усі другокласники змогли опанувати його розуміння протягом наступних занять. Через деякий час учителька розповіла, що одна із дівчат під час уроку трудового навчання демонструвала його відповідно ситуації. Враховуючи це, можемо сказати, що дівчинка засвоїла розуміння жесту та перенесла набуті знання у повсякденне життя.

Був учень, який лякався продемонстрованого вказівного жесту або його використання у повсякденній діяльності. Він поводив себе так, наче ми маємо його вдарити. При цьому, на запитання чи хтось його ображає, хлопчик заперечував. Можливою причиною такої реакції був негативний досвід, пов'язаний із цим або схожим жестом.

Знайомлячи дітей із жестами, учениця продемонструвала знайомий їй – помахала вказівним пальцем і сказала: «*Но-но-но...*». Протягом навчального року нагадувала нам про нього і запитувала: «*Ти запам'ятала мою «науку»?*».

Сприймання та розрізнення емоцій

Учнів цікавили завдання, які стосувалися вивчення емоцій. Коли навчалися співвідносити схеми із фотокартками, учитель демонстрував емоції на своєму обличчі. Школярі також намагалися відтворити вираз обличчя учительки, інколи це нагадувало кривляння. Спостереження показали, що власні емоційні реакції дітей не завжди є адекватними та відповідають ситуації. У проблемних ситуаціях замість суму проявляється сміх та навпаки. Відповідні результати підтверджують дані літературних джерел стосовно труднощів розуміння емоцій. Результатом неправильного сприймання та співставлення емоційних реакцій із відповідними життєвими ситуаціями є те,

що діти з аутизмом не схильні до емпатії. Це не означає їх емоційну холодність, а вказує на проблеми з розумінням.

Робота над сприйманням емоцій одним із учнів почалася з протесту. Він заліз під стіл та сказав: «*Я ховався, відстань*». Коли заспокоївся, сам підійшов до картинок і почав їх розглядати. Знову ж таки, це є прикладом зниженої мотивації, коли у дитини не сформована кінцева мета дії. У цій ситуації ми врахували індивідуальні особливості дитини, дали час заспокоїтись. Водночас, почали на столі викладати матеріали, потрібні для заняття, які входили в коло інтересів учня. Це і допомогло зацікавити другокласника, який самостійно прийняв рішення приєднатися до роботи.

Особливості виконання завдань дітьми з РСА та ІІІ

Загальні особливості

1. Школярі з РСА та ІІІ мали труднощі зосередження на завданні, причиною чого була розсіяна увага. Потребували постійного зосередження на завданні. На заняттях спостерігався негативізм, який проявлявся у небажанні слухати, учні закривали вуха, кричали, не реагували на дорослого. Бували випадки, коли на одному занятті учень намагається працювати, а на наступному – втрачає інтерес та бажання. Швидка втомлюваність дозволяла виконати обмежену кількість завдань.

2. Кілька учнів потребували участі учительки: брали її за руку та цією рукою виконували завдання; перед остаточною відповіддю спостерігали за реакцією дорослого; потребували хвилинного відпочинку під час виконання завдань із заспокійливими погладжуваннями. Також були випадки, коли учні потребували релаксації у вигляді усамітнення, переминання пластиліну або маніпуляції важливими для дітей предметами. Якщо потурбувати школярів у ці моменти – отримували негативну реакцію: крик, ниття, плач, аутоагресію.

3. Один із учнів часто відмовлявся працювати, все залежало від того, чи виспався. Коли мама приводила другокласника на заняття, одразу ж повідомляла, буде дитина працювати чи ні.

4. Завдання, які давали з допомогою комп'ютера, допомагали налаштувати учнів на роботу. Якщо діти не бажали працювати через погане самопочуття або вплив інших зовнішніх чинників – ігри допомагали працювати у потрібному напрямку. Продемонстрований матеріал був цікавішим дітям і вони швидше запам'ятовували його. Для налаштування дітей на роботу, комп'ютерні ігри використовували у вигляді стимулу та заохочення.

Отже, в учнів спостерігалась швидка втомлюваність, що призводило до зниження уваги. Після чого школярі втрачали інтерес та бажання закінчити почату роботу.

Діти з аутизмом потребували постійної стимуляції активності. Враховуючи несформований самоконтроль, дорослим потрібно було коригувати довільну регуляцію поведінки. Водночас, окремі учні потребували усамітнення. Бажання побути наодинці, у стані спокою, спровоковано внутрішнім дискомфортом та тривогою дитини. Якщо дати можливість та час заспокоїтись, негативні переживання зменшуються та учні повертаються до роботи.

АВА терапія є прикладом використання стимулів у вигляді їжі, іграшок, ігор та ін. Для побудови мотивації навчальної діяльності ми поєднали стимул та навчання. Тобто, мотивацією виконання завдань окремими учнями було заохочення у вигляді роботи з комп'ютерною програмою. Таким чином ми поєднали стимул та елементи навчальної діяльності. Варто зазначити, що також враховували індивідуальні особливості та бажання дітей. Не для всіх учнів робота з ППЗ була заохоченням.

Сприймання та виконання складних інструкцій

Учні не одразу сприймали складні інструкції. Виникала потреба спрощувати завдання та використовувати допомогу у вигляді поділу на прості інструкції; додавання жесту; спільне виконання. Проте, правильно побудована інструкція у предметно-практичній ситуації все ж стала частково доступною для розуміння учнями. Тобто, розуміння мовлення дітьми у ситуативно-

діловій формі, що говорить про відставання у розвитку. Ця форма спілкування притаманна дітям до трьох років.

Особливістю їх виконання було те, що учні частіше використовували предмет за його найбільш зрозумілим дитині призначенням, не враховуючи того, що насправді потрібно було зробити. Наприклад, учень отримав інструкцію такого змісту: «*Візьми ручку, поклади її на стіл*» – учень виконав першу частину, після чого почав малювати; «*Зайди у клас, візьми книгу*» – школяр зайшов у клас, дістав зошит з портфеля і сів за парту. Стереотипність мислення призводить до формування однотипових дій із певним предметом, при спробі зміни яких демонструють негативну реакцію.

Розуміння прийменників

Працюючи над розумінням позиції метелика «*під кубиком*», хлопчик відмовлявся виконати завдання. Коли учителька показувала приклад виконання інструкції, учень кричав «*більно*» і відкидав кубик. Після заняття мама пояснила, що Євгеній влітку відпочивав у бабусі в селі, де став ногою на метелика і роздав його. Бабуся насварилась, що він навмисно вбив його. Тепер хлопчик боїться завдати шкоди комусь. Учень переносить власний життєвий негативний досвід у навчальну діяльність.

Результати роботи із одним учнем були дещо незвичними. У процесі усього навчання учень показував тільки позицію «*на*». Водночас, на останньому запланованому занятті, самостійно відкрив зошит на сторінці з намальованим кубиком та кругами. Правильно показав усі вивчені раніше розміщення (*на, під, біля*), про які розповідала учителька. Учень накопичував знання, при цьому не бажав співпрацювати із учителем через знижену мотивацію та особливості вольової сфери. Коли він сам захотів виконати завдання (з'явилася мотивація), показав усе, що від нього вимагали раніше.

Ще один учень самостійно перетворив завдання у цікаву для себе гру. Побачивши, як кульку помістили під кубик, прокричав «*Сховався*», закрив собі очі долонями та сміявся. Пропрацювали таким чином із різними предметами, при цьому не помітили проблем із переключенням. Дитина

скеровувала учителя формувати завдання у цікавій для неї формі, при цьому виконувала передбачені програмою завдання.

Сприймання груп слів за значенням

Працюючи над розумінням зазначеної групи слів, інколи використовували замість картинок предмети. Був учень, який згортав усі предмети і намагався заховати їх собі в карман, повторював усе почуте від учительки. Інколи учні частково засвоювали опрацьований матеріал лише за умови, якщо вони стосувалися цікавих для дітей тем. Ще один приклад впливу мотиваційної сфери та інтересів дітей з аутизмом на навчальний процес.

Виникали труднощі закріплення отриманих знань у випадках, коли на одному занятті учень намагався працювати, а на наступному – втрачав інтерес та бажання або не був налаштований працювати. Інформація засвоювалась неоднорідно з прогалинами, тобто опрацьований матеріал є недостатньо узагальнений та сприйнятливий.

Опрацювавши усі запропоновані синоніми, по одному вже знайомому змінювали на нові. Проте, коли робили такі заміни, учні часто не могли зорієнтуватися та самостійно визначити, що робити із новим матеріалом. У цій ситуації, в більшій мірі працює пам'ять, а не розуміння. Проявляються значні проблеми гнучкості мислення. Школярі не можуть використати вже опрацьовані знання за нових умов.

Працюючи із антонімами, запропонували підібрати протилежне слово і показати на картинці антонім слова «весела». Учень показав правильно і промовив «Не плач». Описана ситуація демонструє схильність відповідного школяра до емпатії.

Розуміння змісту почутого тексту

У роботі з текстами найбільше проявлялося небажання працювати та було складно зацікавити учнів. Коли читали весь текст, увага школярів розсіювалась і вони втрачали послідовність подій. Зупинка була, свого роду, сигналом про те, що потрібно зосередитися, подумати і обрати. Коли допомагали учням аналізувати текст та ділити його на логічні частини, їм було

значно легше обрати відповідне зображення. Труднощі встановлення причиново-наслідкових зв'язків, аналізу цілого тексту, фрагментарне сприймання інформації стають на заваді повноцінного розуміння текстів. Разом з тим, виникає потреба стимуляції активності, зосередження уваги у роботі із описаним завданням, з метою мінімізувати наслідки порушень психічної сфери дітей з аутизмом.

Під час роботи з текстом на одному із занять, учень не був зацікавленим і починав гратися з картинками. При цьому наспівував «*Дощик, дощик*», що не мало жодного відношення до зображеної ситуації. Прояви відтермінованої у часі ехोलалії є реакцією дитини на незрозумілу ситуацію. Замість надання відповіді, яку вона не знає, промовляє текст, який чула раніше.

Відповіді на запитання до тексту також інколи були дещо незвичними. Наприклад, на запитання, чому дівчинка взяла із собою парасольку (передбачала відповідь: «*Тому що йде дощ*»), ми отримали відповідь: «*Осінь є*». Відповідь мала своєрідний логічний зв'язок. «*Чим хлопчик їв кашу?*» («*Ложкою*») – «*Рукою*» та ін. Мислення дітей з аутизмом є досить своєрідним, що проявляється у відповідях, які не є передбачені нашим суспільством.

Розуміння жестів

Окрім розуміння жестів, як способу порозуміння з іншими, учні використовують їх і для прояву власних бажань. Були школярі, які використовують вказівний жест у моменти, коли не хочуть розмовляти. Таким чином кілька учнів повідомляють батькам про свої бажання, які одразу ж виконуються. Це стало причиною затримки мовленнєвого розвитку в дошкільному віці та продовжується у молодшому шкільному. При цьому, учителі не реагують на жестові прохання, через що на початку навчання діти нервували. Проте, це навчило їх тому, що потрібно говорити про свої бажання. Водночас, дома продовжують показувати те, що хочуть та отримувати це.

Знайомлячи одного школяра із оплесками, як позитивною реакцією на щось хороше, виникли труднощі. Вони з'явилися тому, що мама намагається відвідувати із сином усі масові заходи у місті. Таким чином вони долають

страх великої кількості людей та шуму. Учень знає, що ми плескаємо лише тим, хто виступає на сцені. На жаль, розширити межі використання зазначеного жесту не вдалося. Ще один результат стереотипного мислення, коли в дитини сформована поведінка у певній ситуації, яку він не бажає повторити за інших умов.

Сприймання та розрізнення емоцій

Діти по-різному реагували на завдання з емоціями: дублювали їх на своєму обличчі; сміялися під час демонстрації; не давали жодної реакції та ін. Протягом року було помічено, що власний вираз обличчя окремих учнів є стабільно беземоційним. Посміхаються досить рідко, негативні емоції також не були помічені. Водночас, коли розглядали знайомі життєві ситуації, вони правильно підбирали відповідні емоційні реакції.

Особливості під час навчання, виявлені батьками дітей

Якість закріплення розуміння опрацьованого матеріалу значною мірою залежала від батьків, які використовували нові знання у практичній ситуації повсякденного життя дітей.

Були випадки, коли хлопчик не сприймав маму як учителя. Вона зазначила, що виховала дитину так, що виконує базові потреби (їсти, пити, спати та ін.), а навчальною діяльністю завжди займалися відповідні спеціалісти. Проте, по можливості, працювала із сином по кілька хвилин на день. Вже після третього тижня такого режиму, він почав слухати маму та виконувати завдання в домашніх умовах, але не довше 7 – 10 хвилин. До закінчення навчального року цей час збільшився до 45 хвилин.

Інколи ставалося так, що мами спочатку погоджувались співпрацювати, проте, у процесі роботи не виконували домашнє завдання. Пояснювали невиконання поставлених завдань браком часу. Деякі мами дуже відповідально ставились до навчання, тому були засмучені через відсутній або незначний результат. Спостерігалися протести з боку дитини, стосовно роботи вдома. Проте мама намагалась долати негативні емоції сина за допомогою домовленості. Щиро раділи, коли розповідали про успішне виконання хоча б

однієї інструкції за день. І засмучувалися, коли не отримували бажаних результатів.

Також до співпраці приєднувалися мама і тато в однаковій мірі. Інколи прикладали забагато зусиль. Їхня донька приходила на заняття і розказувала: *«Мама нічого сама не може робити. Все Ірі треба»*, *«Папа втомив. Іра кріпосна»*. Таким чином батьки допомагали доньці розуміти складні інструкції.

Водночас, були випадки, коли батьки не підтримували навчання за окремими напрямками (розуміння фразеологізмів, текстів, жестів) розповіли, що у доньки складний характер і вона по-іншому дивиться на світ, тому її реакції дещо відрізняються від загальноприйнятих. Їх це влаштовує і попросили не *«мучити дитину»*, якщо вона не бажає виконувати окремі завдання.

Спостерігали і негативний бік роботи батьків. Зокрема, під час закріплення присвійних займенників, мама повідомила, що працювала з донькою, проте, дівчинка не розуміє присвійні займенники. На прохання розповісти, яким чином відбувався процес закріплення, замислилась. Розповіла, що коли йдуть по вулиці, вона називає предмети, які побачили і запитує, чие це. Але донька дає зовсім інші відповіді, наприклад: *«Чий листочок?»* – *«Дерево»*, *«Чия хмара?»* – *«Гарне небо»*. Результатом неправильно сформульованого запитання одержували цілком логічні відповіді, які не стосувалися вивченого матеріалу.

Саме за допомогою батьків, які кілька разів на день використовували вивчені фразеологізми, учні змогли закріпити розуміння прихованого смислу у повсякденному житті. Вони помічали поєднання жесту із сленговим словом *«Клас»* та його використання у домашніх умовах.

Особливістю роботи із жестами були результати сімейних ігор. А саме, мама учениці поділилась з нами тим, що у їхній сім'ї люблять грати в гру *«Крокодил»*. За її правилами один учасник жестами та мімікою показує слово, а інші мають відгадати, що це. Більше двох років знадобилося школярці, щоб

почати відгадувати слова, показувати ще так і не навчилась. Під час гри часто ображається, що названі слова не є правильними. Проте, саме ця гра значно полегшила навчання розумінню жестів. І дівчинка без значних проблем сприйняла потрібну інформацію.

Особливості під час навчання дітей, виділені педагогічними працівниками

Учителька та вихователька допомагали закріплювати розуміння у повсякденній діяльності. Школярі не завжди хотіли виконувати завдання, яке направлено безпосередньо до одного учня. Водночас, якщо учителька пропонувала усім учням виконати потрібну дію, школяр також це завдання виконував. Проте, коли наступна інструкція була спрямована на нього – завдання ігнорував. Протилежна ситуація була на індивідуальних заняттях. Другокласники добре працювали наодинці із спеціалістом, проте, якщо в роботу включалась третя особа – учні починали нервувати і розкидати усе, що їм пропонували. Такі дії показують, що школярі звикають до умов та потребує стабільної роботи в певних ситуаціях.

Учителі закріплювали отримані знання під час ігор. Один із варіантів гри: придумування казок з іграшками, які розповідали усьому класу. Навчаючись за такої форми роботи, учні не були активними. Після цього окремі учні підходили індивідуально до учителів та наодинці гралися з іграшками, повторюючи події казки.

Використання схем у процесі розвитку розуміння складних інструкцій допомогли одній із учениць. Їх малювали на дошці разом із усним озвученням. За цими схемами школярка виконувала інструкції, повторюючи їх під час виконання завдань на уроках.

Учителі розповідали, що учні розуміли інструкції, але не завжди хотіли їх виконувати. Дорослі приділяли увагу виконанню завдань із новими учнями іграшками (присвійні займенники), залучаючи усіх дітей. Вони зауважували, що окремим учням не цікаво і їх важко змусити виконувати ці дії. Учні

засвоювали ті знання, які їм допомагали (інколи наполягали) опанувати, самостійно аналізувати вони не могли.

Учителька намагалася закріпити антоніми в усній формі без підкріплення наочними зображеннями. Результатів не було, поки ми не наполягли на використанні картинок. Після чого школяр із зацікавленістю почав виконувати інструкції.

У школі влаштували концерт, у якому наша учениця разом із однокласниками танцювала. Один із учнів сильно нервував і вихователька сказала йому *«Візьми себе у руки»*. Коли дівчинка почула це, підійшла до нього, сказала *«Знаю»*, закрила очі і почала робити глибокий вдих і плавний видих. Ця ситуація продемонструвала, що дівчинка може розуміти добре знайомі фразеологізми у повсякденному житті за умови цілеспрямованого навчання. Водночас, один з учнів використовував вивчені слова та фрази з прихованим смислом в недоречних ситуаціях.

Розуміння сленгових слів та виразів у окремих учнів є сформованим, проте, у власному мовленні не використовують. Після спостереження учителі помітили, що після другого тижня навчання (розуміння емоцій), один учень почав кривлятися та використовувати неадекватні емоційні вирази на обличчі під час занять, прогулянки.

Коли на уроках запропонували короткометражні мультфільми – емоції окремих учнів не відповідали ситуації. У мультфільмі хлопчик ображав дівчинку, на що окремі учні сміялися, показували пальцем на екран і дивилися на реакцію учительки, яка сиділа сумна. Коли траплялась смішна ситуація – учні сиділи із звичним виразом обличчя. Так і у повсякденному житті, якщо трапляється щось погане – реакцією був сміх.

Було помічено використання засвоєних жестів у режимних моментах. Наприклад, на уроці учень скористався знизуванням плечима, коли учителька запитала, де його зошит; на запитання щодо настрою, показували зібрані пальці в кулак з піднятим великим пальцем догори. Загалом учні значно краще працювали індивідуально, проте окремі школярі працювали і в колективі.

3.3. Експериментальна перевірка результатів формувального експерименту

Після цілеспрямованого навчання за складеною та описаною раніше програмою з навчання розумінню усного мовлення, ще раз провели дослідження. Його метою була перевірка результативності навчання за відповідною програмою. До експериментальної групи увійшло 19 учнів 2 класу, з них 9 дітей з РСА та ТПМ, 10 молодших школярів з РСА та ІІ. У контрольній – 16 другокласників (8 учнів з РСА та ТПМ, 8 дітей з РСА та ІІ). Психолого-педагогічну оцінку розуміння усного мовлення дітьми з РСА та ТПМ і РСА та ІІ проводили на базі Навчально-реабілітаційного центру І-ІІ ступенів «Довіра» Львівської обласної ради, Кам'янець-Подільського багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради, Солобковецького навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради, комунального закладу Київської обласної ради «Таращанський навчально-реабілітаційний Центр», Клеванської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату І-ІІ ступенів Рівненської обласної ради. Розглянемо результати.

3.3.1 Результати експериментальної групи

Усі запропоновані прийменники зрозуміли 33,3% учнів другого класу з РСА та ТПМ. 55,5% опитаних частково виконали завдання, зокрема: 55,5% школярів розуміли «на», 33,3% дітей – «біля», 11,2% респондентів – «під», 11,2% другокласників – «за», 11,2% дітей – «у». 11,2% респондентів не дали жодної правильної відповіді, сплутували «на» – «у», «за» – «біля», «у» – «між». Водночас, правильно сприймали усі названі прийменники 20% другокласників з РСА та ІІ. 50% опитаних робили помилки, недостатньо розуміли запропоноване. Правильно показували одну – дві позиції, зокрема, 50% школярів розуміли прийменник «на», 20% другокласників – «у», 10% респондентів – «за». Ще 10% учнів виконували завдання за зразком і з

допомогою, при цьому нерували і виявляли небажання слідувати інструкції. 20% дітей не дотримувались інструкції та не приймали допомогу. Отже, спостерігається позитивна динаміка цілеспрямованого навчання і прийменники є доступними для розуміння учнями 2 класу. Особливо результати покращилися у дітей з РСА та ІІ, які на первинному дослідженні взагалі не розуміли запропоновані прийменники. Водночас, діти з РСА, які мають порушення інтелектуального розвитку, потребують збільшення часу роботи із ними та закріплення у повсякденній діяльності.

Присвійні займенники були зрозумілими 33,3% учням з РСА та ТПМ. Ще 33,3% опитаних допускали по одній помилці («*мій машинка*», «*моє барабан*»). По одній правильній відповіді дали 16,7% школярів, найлегшим для розуміння був присвійний займенник «*мій*». 16,7% другокласників не виконали завдання, тому що не дали жодної правильної відповіді, або відмовлялися виконувати завдання. Отже, присвійні займенники починають розуміти і добре засвоюють учні з РСА та ТПМ. Під час попереднього дослідження школярі виконували відповідні завдання лише з допомогою дорослого, а після навчання – самостійне виконання також має позитивні результати.

Синоніми були доступними розумінню учнями з РСА та ІІ, тому що вже 50% дітей правильно виконали поставлене завдання. Ще 30% респондентів слідували інструкції з допомогою, спостерігалися помилки пов'язані з недостатнім розумінням пояснення. Не розуміють синоніми 20% опитаних. 20% респондентів правильно виконали завдання з антоніми, з них 10% учнів показували потрібні зображення за допомогою погляду. Інколи були своєрідно названі протилежні слова, зокрема: «*Холодне – чай*», «*Молодий – дід*», «*Весела – дівчинка – хлопчик*». Таким чином учні розуміли, що таке протилежні за значенням слова, водночас, у них дещо видозмінене сприймання інформації. 30% респондентів частково помилялися, не завжди могли знайти потрібну відповідь. 50% школярів не дотрималися інструкції, повторювали названі слова, замість пошуку антонімів. Омоніми доступні для розуміння 50%

опитаних, з них 10% учнів повторювали останні слова почутого. 40% школярів сплутували будівельний кран з водопровідним, потяг як іменник із дієсловом. Тобто, учні сприймають окремі слова, які є для них найбільш цікаві, не об'єднують усе почуте для повноцінного розуміння. 10% респондентів відмовлялися виконувати завдання, віддавали лист із демонстраційним матеріалом. Отже, групи слів за значенням учні другого класу з аутизмом сприймають та розуміють. Труднощі виникають лише під час роботи з антонімами у другокласників з РСА та ІІ та потребують збільшення виділеного часу на їх вивчення. У той час, як початкове розуміння антонімів та синонімів були відсутніми, одержаний результат є вагомим для подальшого навчання.

Складні інструкції були зрозумілими 77,8% школярів з РСА та ТПМ. При цьому, 33,3% другокласників виконували завдання із особливостями, зокрема: розуміли інструкції, проте, виявляли небажання їх виконувати. Наприклад, *«Встань зі стільчика і підстрибни»* – учні вставали імітували стрибок, робили спроби встати і показували жестом стрибок; *«Візьми ручку і поклади її на книгу»* – учень брав руку вчителя і поміщав на книгу; за потреби намалювати круг, 11,1% опитаних рукою вчителя виконували завдання, ще 11,1% другокласників малювали будь-що, окрім круга, а коли учитель записував результат, дитина намалювала потрібну фігуру. 11,1% учнів мали труднощі розуміння складних інструкцій, виконували другу половину почутого. Ще 11,1% респондентів не виконали завдання взагалі. Усі запропоновані складні інструкції виконали 30% другокласників з РСА та ІІ. З них 10% учнів, коли почули: *«Візьми ручку і поклади її на книгу»*, виконали завдання і одразу ж взялися малювати ручкою по книзі. 70% респондентів правильно сприйняли лише одну із запропонованих інструкцій. Також цікавим було те, що учні виконували ті інструкції, які не потребували багато зусиль; потребували кількаразового повторення. Спостерігалися такі дії на почуті інструкції: *«Візьми ручку і поклади її на книгу»* – помістили предмет на полицю; поклали свою руку на книгу. *«Встань зі стільчика і підстрибни»* –

«Не стрибни», привставали. «Дай не книгу, а зошит» – піднімали руки догори. Отже, складні інструкції можуть бути доступними для розуміння дітей за умови використання жестів, або їх правильної, чіткої побудови. Проте, для уникнення непорозумінь краще використовувати прості та чіткі інструкції з використанням знайомих дій та продовжувати почату роботу. Учні від цілковитого нерозуміння перейшли до часткового сприймання, що є значним прогресом у розумінні складних інструкцій.

Спостерігаються значні покращення розуміння почутих сленгових слів та виразів. Зокрема: 66,6% опитаних правильно сприйняли «Дуже круто», 11,1% учнів – «Облом», 55,5% другокласників – «Фотік». Коли запропонували розглянути чотири зображення (два – в прямому значенні, два – в переносному) і обрати ті, які відповідають почутому фразеологізму, учні показували лише одну правильну відповідь із двох. Тобто, відпрацьоване розуміння того, що є лише одна правильна відповідь. 55,6% респондентів правильно показали усі названі фразеологізми, 11,1% опитаних зрозуміли прихований зміст лише однієї фрази «Рот на замок», 33,3% учнів не дали жодної правильної відповіді. Ми перевірили розуміння найлегшого фразеологізму у практичній ситуації. Протягом усієї роботи на столі лежав замок. Під час роботи, коли учні говорили зайве, їм казали «Закрий рот на замок». 11,1% опитаних закрили рот двома руками і перестали розмовляти; 33,3% учнів взяли замок і приклали до свого рота, або до рота вчителя; 55,6% респондентів здивовано дивилися на вчителя, продовжували розмову, повторювали «на замок». Отже, учні з РСА та ТПМ починають сприймати прихований зміст а умови правильно організованого навчання. Учні навчилися знаходити знайомі зображення, водночас, в практичній ситуації спостерігаються труднощі застосування теоретичних знань. Проте, на початку навчання розуміння було відсутнім, тому, можемо вважати зазначені результати значним досягненням.

Під час роботи з текстом, 33,3% другокласників з РСА та ТПМ правильно сприйняли почутий текст. Це підтверджують правильні відповіді на

запитання до почутого: «Хто головний герой?» – «Дівчинка», «Дівочка Оля»; «Куди йшла Оля, коли почалася злива?» – «До школи, не знаю коли», «До школи»; «Чому Оля не втримала парасольку?» – «Бо вітер»; «Що сталося з парасолькою?» – «Поїхала». Проте, на деякі запитання давали не доречні відповіді, зокрема: «Чому Оля не втримала парасольку?» – «Злякалась»; «Що сталося з парасолькою?» – «Поїхала». 55,6% опитаних не давали відповіді, проте з допомогою виставляли картинки у правильній послідовності. Зміст почутого тексту зрозуміли 20% школярів з РСА та ІІІ. Вони давали самостійно відповіді на запитання: «Хто головний герой?» – «Дівочка»; «Куди йшла Оля, коли почалася злива?» – «До школи», «Чому Оля не втримала парасольку?» – «Вітер», «Що сталося з парасолькою?» – «Для ворони». 30% учнів встановлювали правильну послідовність подій у тексті за допомогою візуального підкріплення, з них 10% опитаних потребували допомоги у вигляді чітких запитань. 10% учнів встановлювали картинки у зворотній послідовності. Ще 40% другокласників не розуміли почутого тексту. Отже, діти з РСА та ІІІ мають труднощі цілісного розуміння тексту. Проте, сприймають та відтворюють логічну послідовність подій, що є показником позитивної динаміки. Водночас, учні з РСА та ІІІ потребують допомоги під час встановлення послідовності подій і тільки починають їх розуміти.

Емоції зрозуміли 55,6% другокласників з РСА та ІІІ. Картинки підібрали самостійно та обирали правильні емоції до почутої ситуації. При цьому, 11,1% опитаних підкріплювали виконання завдання власною емоційною реакцією. 11,1% учнів виконали завдання частково, з допомогою, емоцію здивування дублювали на власному обличчі. Вони підібрали картинки з допомогою, ситуації були складними. 33,3% школярів не зрозуміли отримане завдання і не виконали його. 30% школярів з РСА та ІІІ зрозуміли запропоновані емоції. 30% учнів частково розуміли запропоновані емоції, зокрема: радість, страх, злість. Складними були сум, горе, здивування. 40% респондентів не виконали завдання, з них 20% опитаних втомилися і відмовились виконувати подальші завдання «Кінець», тому продовжили

іншим разом, проте це не покращило розуміння. Отже, учні другого класу з аутизмом мають схильність до сприймання емоційних реакцій, результатом чого є потреба цілеспрямованого навчання. При цьому, використання емоцій не завжди правильне. Водночас, прогрес є помітним, тому що на початку навчання другокласники розуміли емоційні реакції з допомогою, а зараз – частково самостійно.

Коли пропонували другокласникам з РСА та ТПМ підібрати жест до названої ситуації, 33,3% респондентів правильно виконали завдання. З них 11,1% учнів постійно вагалися і потребували спрощених запитань, спостерігали за реакцією вчителя. 33,3% опитаних частково виконали завдання з допомогою. 33,4% другокласників не розуміли, які жести використовують у тій чи іншій ситуації. Жести були зрозумілими 20% учням другого класу з РСА та П, з них 10% коментували оплески – «*Чудово*», піднятий великий палець догори – «*Добре*». 30% опитаних виконували завдання з допомогою, помилялися, їхнє розуміння є частковим. 50% респондентів не зрозуміли запропонованих жестів. Отже, жести все ще потребують цілеспрямованого навчання, проте, є позитивні зрушення у засвоєнні. Тому, в навчальній діяльності та спілкуванні загалом потрібно продовжувати їхнє використання з метою вивчення та закріплення.

Загалом, варто зазначити значний прогрес після роботи за програмою. Покращилося розуміння за усіма напрямками. Навіть за напрямками, які були найважчими для учнів (прихований зміст, невербальні засоби комунікації) є очікувані позитивні зрушення.

За кожен обстежувану категорію надавали максимально 4 бали, якщо менше 20% опитаних впорались із завданням, вони отримують 0 балів. 20% - 40% – 1 бал, 40% - 60% – 2 бали, 60% - 80% – 3 бали, 80% - 100% – 4 бали (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

**Кількісна характеристика розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом
після проведеного формувального експерименту**

Критерії Респонденти	РСА та ТПМ	РСА та ІІ
Розуміння прийменників	1	1
Розуміння присвійних займенників	1	-
Розуміння синонімів	-	2
Розуміння антонімів	-	1
Розуміння омонімів	-	2
Розуміння складних інструкції	3	1
Розуміння сленгових слів та виразів	1	-
Розуміння фразеологізмів	2	-
Розуміння змісту тексту	1	1
Розуміння емоцій	2	1
Розуміння жестів	1	1
Загальна кількість балів (32 бали)	12	10

Переглянемо результати попередньо проведеного констатувального експерименту (Таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

**Кількісна характеристика розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом
за підсумками проведеного констатувального експерименту**

Критерії Респонденти	РСА та ТПМ	РСА та ІІ
Розуміння прийменників	1	0
Розуміння присвійних займенників	1	-
Розуміння синонімів	-	0
Розуміння антонімів	-	0
Розуміння омонімів	-	0
Розуміння складних інструкції	1	0
Розуміння сленгових слів та виразів	0	-
Розуміння фразеологізмів	0	-
Розуміння змісту тексту	0	0
Розуміння емоцій	1	0
Розуміння жестів	0	0
Загальна кількість балів (32 бали)	4	0

Порівняємо результати до формувального експерименту та після його проведення (Таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Порівняльні результати рівнів розуміння усного мовлення учнями експериментальної групи та результатами констатувального експерименту

Рівні Респонденти	РСА та ТПМ		РСА та ІІ	
	до	після	до	після
Високий	20% (2)	44,50% (4)		10% (1)
Середній	40% (4)	44,50% (4)	7,14% (1)	50% (5)
Низький	40% (4)	11% (1)	92,86% (13)	40% (4)

Порівняльна характеристика розуміння усного мовлення учнями з РСА та ТПМ, які брали участь у констатувальному та формувальному (експериментальної групи) експериментах продемонстрована у графіку (Рис. 3.25).

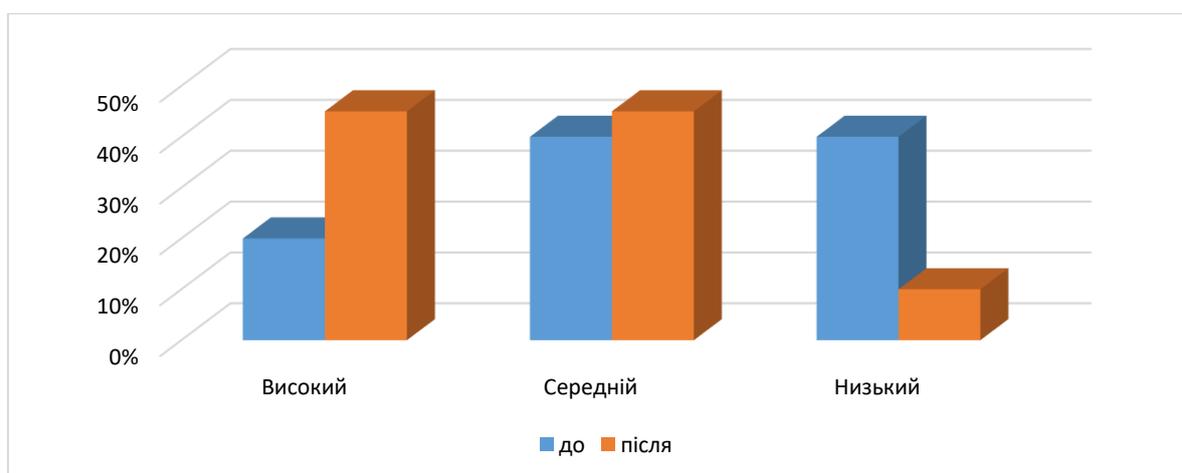


Рис. 3.25 Рівні розуміння усного мовлення дітьми з РСА та ТПМ до та після проведеного експерименту

Порівняльна характеристика розуміння усного мовлення учнями з РСА та ІІ, які брали участь у констатувальному та формувальному експериментах (Рис. 3.26).

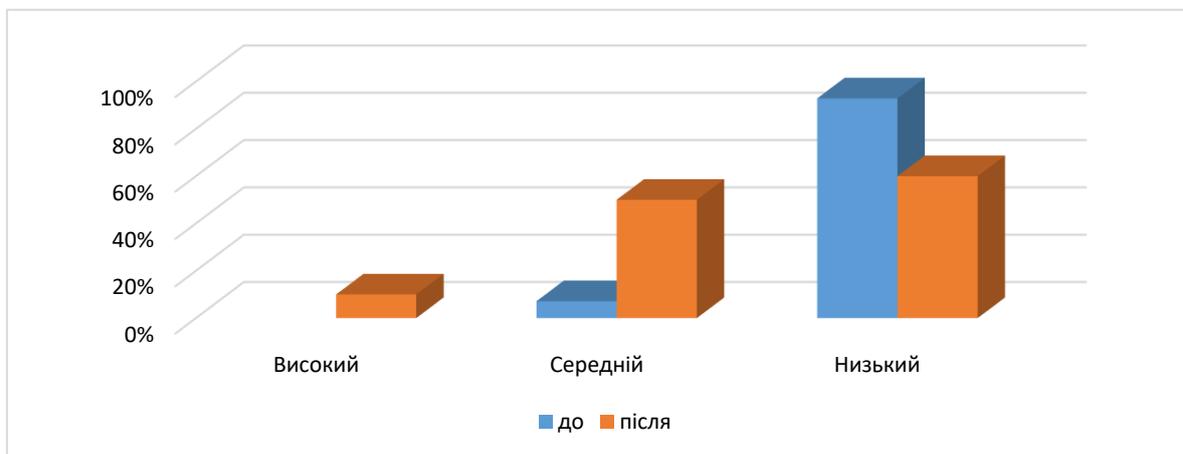


Рис. 3.26 Рівні розуміння усного мовлення дітьми з РСА та ІІ до та після проведеного експерименту

Графіки допомагають наочно побачити покращення результатів після цілеспрямованого навчання за розробленою програмою.

3.3.2 Результати контрольної групи

Лише 11% учнів контрольної групи з РСА та ТПМ зрозуміли та правильно показали усі запропоновані прийменники. Ще 67% школярів зрозуміли окремі позиції («в», «pid»). 11% дітей сприйняли прийменник «на», ще 11% другокласників не впорались із завданням.

У дітей з РСА та ІІ спостерігалися труднощі виконання завдання, зокрема, лише 33% опитаних змогли показати один із усіх запропонованих прийменників («на» або «в»). Взагалі не виконали завдання та не використали підказки 67% другокласників. З них 11% дітей не зрозуміли інструкцію та почали показувати усіх намальованих собак. Такі результати показують недостатнє розуміння та оперування прийменниками.

Жоден учень з РСА та ТПМ не зміг показати усі названі присвійні займенники правильно. 33% опитаних правильно показали «моя», «мої», ще 33% – тільки «моя». 34% другокласників не виконали завдання, з них 11% учнів завжди показували один і той самий малюнок. Тобто, у дітей з РСА та ТПМ обмежені уявлення про займенники та труднощі їхнього розуміння.

Для 66% учнів другого класу з РСА та ІІ зрозумілим був лише один із запропонованих синонімів, 34% дітей взагалі не зрозуміли та не виконали завдання. Антоніми були більш знайомими школярам, тому 11% опитаних зробили лише одну помилку під час виконання завдання. 22% другокласників правильно зайшли одну – дві відповіді. Водночас, 67% респондентів не змогли показати жодної правильної відповіді. Під час роботи із омонімами 33% учнів зрозуміли лише два із усіх запропонованих, з них 11% учнів показували відповіді очима. 11% дітей для усіх названих речень показували водопровідний кран (після спілкування із учителем з'ясували, що у цих дітей спостерігається любов до води і усього з нею пов'язаного). Не виконали завдання 56% опитаних. Отже, сприймання груп слів за значенням є недостатнім. Враховуючи теоретичний аналіз літературних джерел, учні мають обмежений словниковий запас, що також ускладнює їхнє розуміння.

Прості інструкції є зрозумілими 78% опитаним з РСА та ТПМ, ще 22% учнів розуміють їх у предметно-практичній ситуації та на побутовому рівні. Водночас, 66% учнів з РСА та ІІ також розуміють інструкції побутового характеру. 34% другокласників мають значні труднощі сприймання простих інструкцій.

44% учнів з РСА та ТПМ виконали усі запропоновані складні інструкції, ще 56% респондентів виконували лише окремі з них. Під час виконання спостерігались особливості. Зокрема, почувши інструкцію *«Візьми ручку і поклади її на книгу»* учні брали ручку та виявляли бажання написати щось на книзі; брали руку дорослого та виконували подальші дії із нею. Коли чули *«Встань зі стільчика та підстрибни»* окремі учні виконували першу частину, тому тільки вставали. Учні з РСА та ІІ частково виконували почуті складні інструкції (22%), ще 78% не сприймали завдання у такій формі. Враховуючи результати, можна зробити висновок, що учням та дорослим потрібно більше працювати над розумінням складних інструкцій, які є частиною нашого спілкування.

Школярі з РСА та ТПМ не одразу сприйняли завдання із сленговими словами та виразами, лише 11% опитаних зрозуміли та правильно співвіднесли «*Дуже круто*» із ситуацією. Решта 89% учнів не зрозуміли жодного виразу. Фразеологізми частково зрозуміли 66% другокласників з РСА та ТПМ, водночас, інколи обирали ситуації, які відображають пряме значення почутого. Наприклад, «*Рот на замок*» показували картинку, на якій до роту приклеїли замок. 34% учнів не зрозуміли жодного фразеологізма. Прихований зміст є складним та недостатньо зрозумілим для учнів з РСА та ТПМ, тому потребує цілеспрямованого навчання.

Дали правильні відповіді до прослуханого тексту 44% респондентів з РСА та ТПМ, ще 22% учнів не відповідали, замість чого розклали картинки у правильній послідовності. 34% опитаних не виконали завдання взагалі, відмовились відповідати та не хотіли працювати із картинками. 100% учнів з РСА та ІІ не сприйняли текст та не виконали завдання, яке б продемонструвало його розуміння. Недостатнє розуміння текстів може стати однією з причин подальших труднощів у навчанні.

33% респондентів з РСА та ТПМ правильно сприйняли усі продемонстровані емоції, ще 22% опитаних не виконали завдання, проте, дублювали запропоновані емоційні вирази на своєму обличчі. 45% учнів не виконували завдання та не робили спроб дотримання інструкції. Другокласники з РСА та ІІ взагалі не розуміли завдання, тому 100% не виконали його.

Розуміння жестів учнями з РСА та ТПМ також є недостатнім, це показали результати виконання відповідного завдання. Лише 22% опитаних правильно визначили усі рухи, ще 45% учнів частково розуміли, а 33% школярів не виконали завдання. Для дітей з РСА та ІІ жести були складними для розуміння, тому 100% другокласників не дали позитивних результатів. Такі результати показують нам труднощі розуміння невербальних засобів комунікації без цілеспрямованої роботи із ними.

За кожен обстежуваний категорію надавали максимально 4 бали, якщо менше 20% опитаних впорались із завданням, вони отримують 0 балів. 21% - 40% – 1 бал, 41% - 60% – 2 бали, 61% - 80% – 3 бали, 81% - 100% – 4 бали (Таблиця 3.6, Таблиця 3.7).

Таблиця 3.6

Кількісна характеристика розуміння усного мовлення контрольної групи

Критерії Респонденти	РСА та ТІМ	РСА та ІІ
Розуміння прийменників	0	0
Розуміння присвійних займенників	0	-
Розуміння синонімів	-	0
Розуміння антонімів	-	0
Розуміння омонімів	-	0
Розуміння інструкції	2	1
Розуміння сленгових слів та виразів	0	-
Розуміння фразеологізмів	0	-
Розуміння змісту тексту	2	0
Розуміння емоцій	1	0
Розуміння жестів	1	0
Загальна кількість балів (32 бали)	6	1

Таблиця 3.7

Результати попередньо проведеного констатувального експерименту.

Критерії Респонденти	РСА та ТІМ	РСА та ІІ
Розуміння прийменників	1	0
Розуміння присвійних займенників	1	-
Розуміння синонімів	-	0
Розуміння антонімів	-	0
Розуміння омонімів	-	0
Розуміння складних інструкцій	1	0
Розуміння сленгових слів та виразів	0	-
Розуміння фразеологізмів	0	-
Розуміння змісту тексту	0	0
Розуміння емоцій	1	0
Розуміння жестів	0	0
Загальна кількість балів (32 бали)	4	0

Порівняємо результати проведеного констатувального експерименту та контрольної групи формувального (Таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

Порівняльна характеристика результатів кількісного аналізу учнів контрольної групи формувального експерименту та школярів, які брали участь у констатувальному

Рівні Респонденти	РСА та ТПМ		РСА та ІІ	
	до	після	до	після
Високий	20% (2)	12,50% (1)		
Середній	40% (4)	37,50% (3)	7,14% (1)	12,50% (1)
Низький	40% (4)	50% (4)	92,86% (13)	87,50% (7)

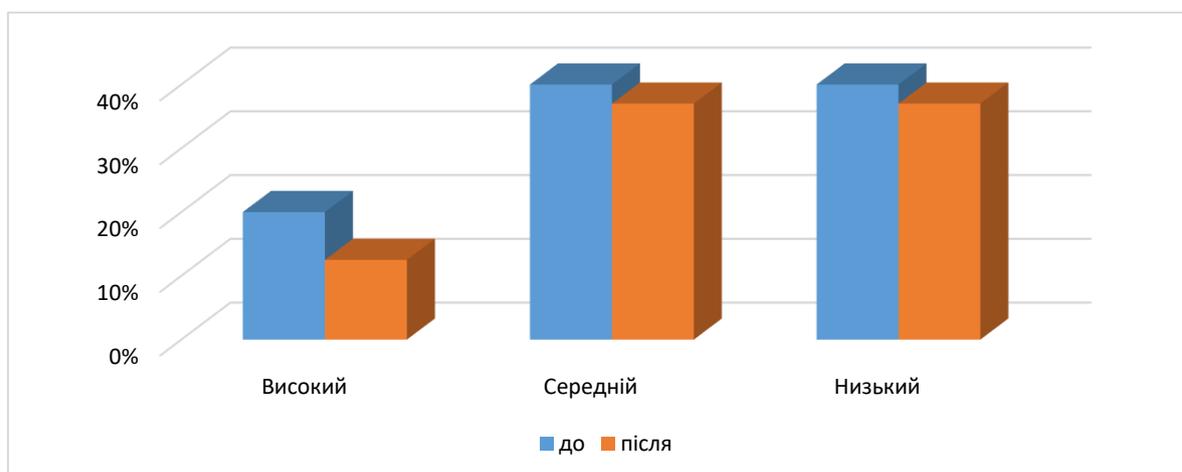


Рис. 3.27 Результати учнів з РСА та ТПМ, які брали участь у констатувальному експерименті та тих, які входили у контрольну групу формувального

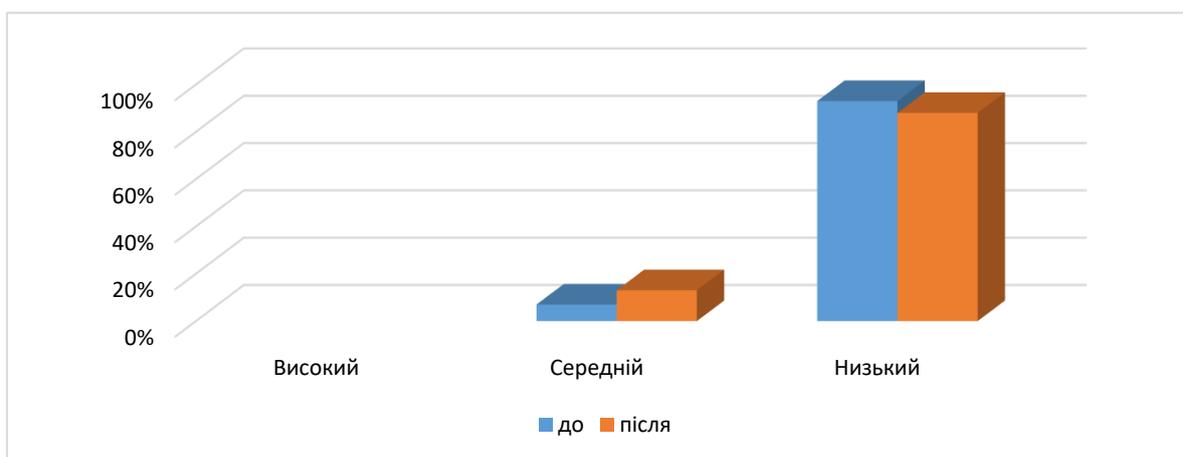


Рис. 3.28 Порівняльна характеристика розуміння усного мовлення учнями з РСА та ІІ, які брали участь у констатувальному експерименті та у складі контрольної групи формувального

Чітко видно, що зміни є мінімальними та потрібне спеціальне навчання. Порівняємо результати експериментальної та контрольної груп формувального експерименту (Таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

Результати контрольної та експериментальної груп формувального експерименту

Рівні	РСА та ТІІ		РСА та ІІІ	
	експериментальна	контрольна	експериментальна	контрольна
Високий	44,50% (4)	12,50% (1)	10% (1)	
Середній	44,50% (4)	37,50% (3)	50% (5)	12,50% (1)
Низький	11% (1)	50% (4)	40% (4)	87,50% (7)

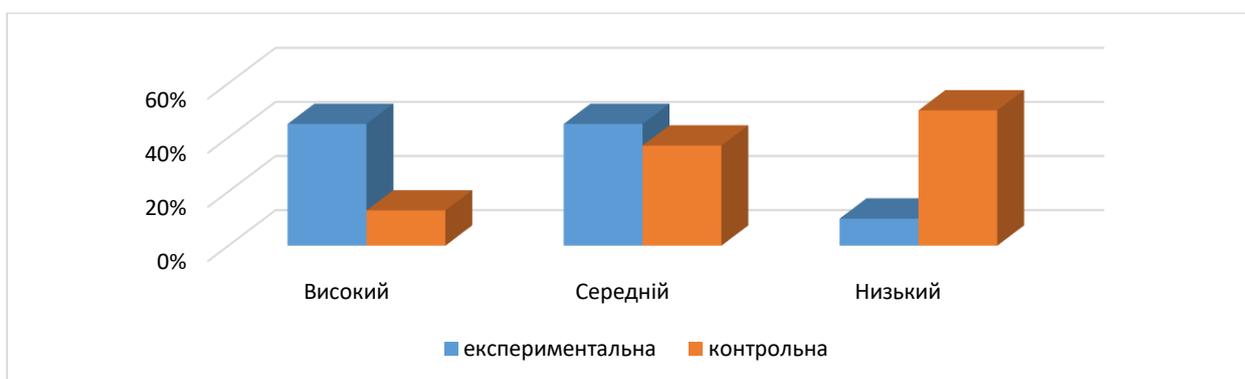


Рис. 3.29 Результати учнів з РСА та ТІІ контрольної та експериментальної груп формувального експерименту

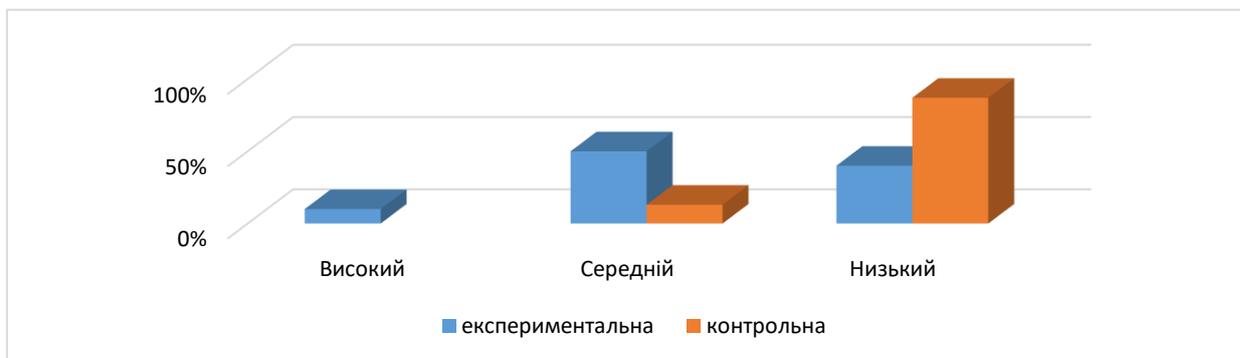


Рис. 3.30. Порівняльна характеристика розуміння усного мовлення учнями з РСА та ІІІ контрольної та експериментальної груп формувального експерименту

За результатами формувального експерименту (Таблиця 3.9) ми можемо сказати, що рівень розуміння дітей, які входять до експериментальної групи вищий за рівень школярів контрольної групи. Для визначення, чи є кінцеві дані статистично значимими виникає потреба порівняти розподіли одержаних результатів окремо для дітей з РСА та ТІІМ і для учнів з РСА та ІІІ. Розглянемо порядок розрахунку для дітей з РСА та ТІІМ. З метою встановлення розбіжностей між рівнями знань контрольної та експериментальної груп формувального експерименту для незв'язних і нерівних за кількістю груп, використали t-критерій Стьюдента [144]. За гіпотезу приймаємо: H_0 : другокласники з РСА та ТІІМ, які входять до експериментальної групи показують практично такий самий рівень знань, як і учні з РСА та ТІІМ контрольної групи; H_1 : школярі з РСА та ТІІМ експериментальної групи демонструють вищий рівень знань, ніж учні з РСА та ТІІМ контрольної групи. Занесемо кінцеві результати дітей з РСА та ТІІМ до таблиці (Таблиця 3.10), для числових оцінок застосуємо такий розрахунок: Високий рівень – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал.

Таблиця 3.10

Результати учнів з РСА та ТІІМ

Рівні	Експериментальна	Контрольна
Високий (3)	44,50%	12,50%
	(4)	(1)

Середній (2)	44,50% (4)	37,50% (3)
Низький (1)	11% (1)	50% (4)
Кількість учнів	9	8

Знайдемо вибіркві x и y експериментальної та контрольної груп:

$$x = \frac{3 \times 4 + 2 \times 4 + 1 \times 1}{9} = \frac{21}{9} = 2,33$$

$$y = \frac{3 \times 1 + 2 \times 3 + 1 \times 4}{8} = \frac{13}{8} = 1,63$$

Далі потрібно знайти вибіркві дисперсії експериментальної (D_x) та контрольної (D_y) груп:

$$D_x = \frac{(3-2,33)^2 \times 4 + (2-2,33)^2 \times 4 + (1-2,33)^2 \times 1}{9-1} = \frac{1,8+0,44+1,77}{8} = 0,5$$

$$D_y = \frac{(3-1,63)^2 \times 1 + (2-1,63)^2 \times 3 + (1-1,63)^2 \times 4}{8-1} = \frac{1,88+0,41+1,59}{7} = 0,55$$

Маючи дані вибірквих дисперсія, потрібно вирахувати емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{2,33-1,63}{\sqrt{9 \times 0,5 + 8 \times 0,55}} \times \sqrt{63,53} = \frac{0,7}{2,98} \times 7,97 = 1,87$$

Якщо $\alpha = 0,1$, тоді $t_{\text{кр}} = 1,75$

Враховуючи те, що отримане значення критерію перевищує табличне ($t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$) $1,87 > 1,75$, то є підстави прийняти альтернативну гіпотезу (H_1) про те, що школярі з РСА та ТПМ експериментальної групи демонструють вищий рівень знань, ніж учні з РСА та ТПМ контрольної групи.

Потрібно провести аналогічні розрахунки результатів навчання дітей з РСА та ІІ. За гіпотезу приймаємо: H_0 : другокласники з РСА та ІІ, які входять до експериментальної групи показують практично такий самий рівень знань, як і учні з РСА та ІІ контрольної групи; H_1 : школярі з РСА та ІІ експериментальної групи демонструють вищий рівень знань, ніж учні з РСА та ІІ контрольної групи. Занесемо кінцеві результати навчання дітей з РСА та ІІ до таблиці (Таблиця 3.11), для числових оцінок застосуємо такий розрахунок: Високий рівень – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал.

Результати учнів з РСА та ІІІ

Рівні	Експериментальна	Контрольна
Високий (3)	10% (1)	0
Середній (2)	50% (5)	12,50% (1)
Низький (1)	40% (4)	87,50% (7)
Кількість учнів	10	8

Знайдемо вибірки x и y експериментальної та контрольної груп:

$$x = \frac{3 \times 1 + 2 \times 5 + 1 \times 4}{10} = \frac{17}{10} = 1,7$$

$$y = \frac{3 \times 0 + 2 \times 1 + 1 \times 7}{8} = \frac{9}{8} = 1,125$$

Далі потрібно знайти вибірки дисперсії експериментальної (D_x) та контрольної (D_y) груп:

$$D_x = \frac{(3-1,7)^2 \times 1 + (2-1,7)^2 \times 5 + (1-1,7)^2 \times 4}{10-1} = \frac{1,69+0,45+1,96}{9} = 0,46$$

$$D_y = \frac{(3-1,125)^2 \times 0 + (2-1,125)^2 \times 1 + (1-1,125)^2 \times 7}{8-1} = \frac{0+0,77+0,11}{7} = 0,13$$

Маючи дані вибірових дисперсія, потрібно вирахувати емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{1,7-1,125}{\sqrt{10 \times 0,46 + 8 \times 0,13}} \times \sqrt{71,04} = \frac{0,58}{2,37} \times 8,43 = 2,02$$

Якщо $\alpha = 0,1$, тоді $t_{\text{кр}} = 1,75$

Враховуючи те, що отримане значення критерію перевищує табличне ($t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$) $2,02 > 1,75$, то є підстави прийняти альтернативну гіпотезу (H_1) про те, що школярі з РСА та ІІІ експериментальної групи демонструють вищий рівень знань, ніж учні з РСА та ІІІ контрольної групи.

Отже, порівнюючи результати експериментальної та контрольної групи бачимо велику розбіжність у балах. Учні, які працювали за розробленою програмою показали значно вищі результати. Результативність проведеного навчання також підтверджують дані, одержані з допомогою математичної статистики.

3.3.3. Результати співпраці з батьками та учителями

Батьки проявляли зацікавленість у співпраці на початку роботи та ділилися власним досвідом. У процесі навчання дорослі починали віддалятися, виявилася диференціація участі батьків у корекційному впливі. Постійну роботу проводили 48% дорослих, звітували про досягнення, радилися стосовно труднощів та незвичних проявів поведінки, вони також пропонували цікаві завдання та матеріали для покращення процесу засвоєння нової інформації дітьми; поступово знизилася активність 30% батьків, які зазначали, що працювати із дітьми складно, вони не розуміють нічого, відсутній або мінімальний результат ставали перешкодою на шляху продовження співпраці; 22% дорослих шукали виправдання своїй бездіяльності, не виконували домашні завдання (Рис. 3.31) [16, с. 292].

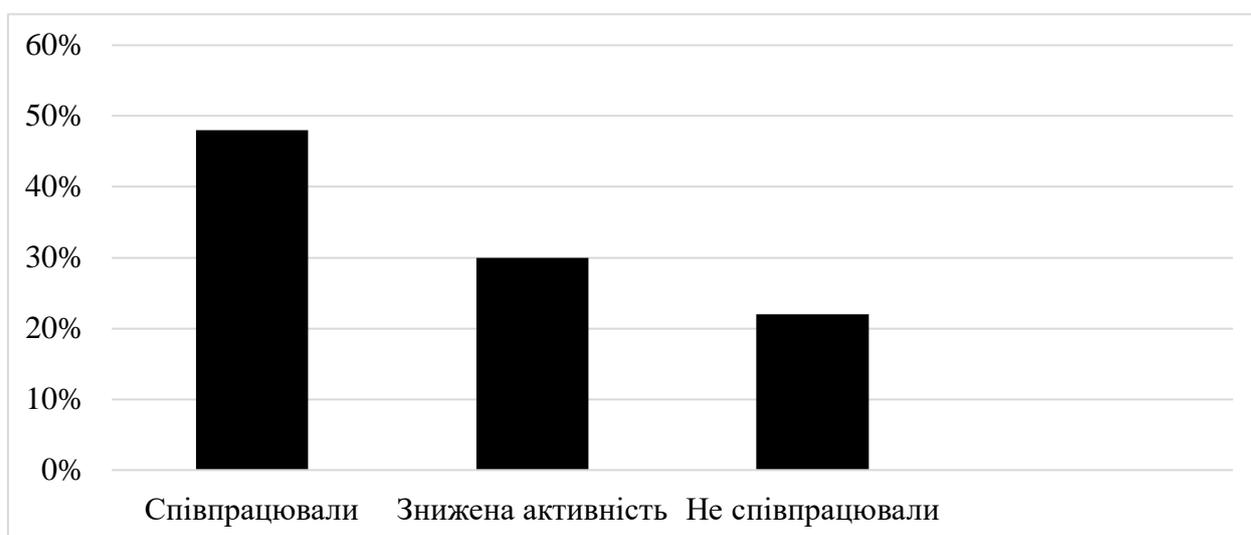


Рис. 3.31 Активність батьків у навчальному процесі

Результати експерименту дозволили виділити проблеми та труднощі роботи за вказаними напрямками, зокрема [16, с. 292]:

1. Діти не сприймали дорослих у якості вчителів;
2. Батьки не враховували потребу дозування інформації, результатом чого був негативізм дітей у процесі виконання домашніх завдань;
3. Бажання батьків співпрацювати знижувалося із кожним новим завданням;

4. Дорослі не завжди виконували методичні поради та інструкції щодо роботи із дітьми;

5. Нерегулярне відвідування занять.

Такі результати вказують на потребу розробки диференційованої методики роботи з батьками учнів [16, с. 292].

З метою перевірки результатів співпраці у кінці навчального року була проведена психолого-педагогічна оцінка розуміння усного мовлення дітьми з РСА. Проаналізувавши одержану інформацію, можемо узагальнити, що у 48% учнів, які продовжували навчання із батьками, значно покращилося розуміння прийменників, присвійних займенників, емоцій, жестів, сленгових слів та виразів. 30% школярів, які виконували завдання із дорослими нерегулярно, покращили розуміння прийменників, присвійних займенників, проте невербальні засоби комунікації були складними для їхнього сприймання. Мінімальні результати показали 22% школярів, з якими батьки не виконували домашні завдання. Рівень розуміння усного мовлення у цих учнів не змінився [16, с. 292-293].

Водночас, змінилося і ставлення членів родин до дітей. Так, 60% батьків сказали, що завдяки спільній діяльності їхні діти почали частіше йти на контакт, зменшилась кількість конфліктів та непорозумінь в сім'ї.

Також були виявлені недоліки співпраці з учителями та вихователями, зокрема:

1. Небажання використовувати незнайомі завдання та навчатися новим методам навчання;

2. Учні часто відмовлялися працювати у групі дітей, надаючи перевагу індивідуальному навчанню;

3. Невизнання потреби одного з напрямків у навчальній діяльності.

Водночас, ми виділили і позитивні моменти співпраці, такі як:

1. Учні використовували отримані знання на уроках інших учителів за умов створення аналогічної ситуації;

2. Обмін інформацією та методами роботи;

3. Учителі добре знають індивідуальні можливості окремих учнів та надають поради стосовно організації навчального процесу;

4. Налагодження тісної співпраці окремих батьків із педагогами.

У кінці навчального року батьки та відповідні спеціалісти отримали короткі анонімні анкети, які містили два запитання:

1. Які завдання були складними? У чому проявлялася складність?
2. Що із завдань, ігор, вправ було найбільш цікавим?
3. Які особливості дітей Ви помітили під час навчання?

У анкетах батьків на перше запитання були такі відповіді (сумарна кількість відсотків перевищує 100%, тому що батьки давали кілька відповідей): 24% опитаних називали присвійні займенники та емоції; по 36% дорослих найважчими визначили розуміння складних інструкцій, тексту та жестів; 54% респондентів побачили складними завдання із фразеологізмами; найскладнішим завданням для учнів, на думку батьків, стали сленгові слова та вирази. На їхню думку, складність проявлялась у такому: *«Потрібно мати багато картинок», «Не завжди розумів саме завдання», «Розумів так, як чув»* (стосувалося прихованого смислу), *«Часто розумів, але лінувався виконувати», «Капризував, часто змінюється настрій».*

Найцікавішими, на думку батьків були: *«Робота з іграшками», «Коли дивися мультфільми», «Любив грати у слова-навпаки», «Коли працював з татом, все було цікавим. Навіть те, що не розумів».*

Батьки писали про такі особливості у процесі навчання: *«Потребував стимулу», «Більше почав працювати», «Він мене розуміє», «Любить розглядати різних людей», «Працює тільки з іграшками», «Вона може слухати і робити те, що потрібно», «Краще розуміє, коли бачить предмет за який говорили», «Звикає до одноманітної роботи, нервує, коли міняємо правила».*

Учителі також заповнювали ці анкети, проте, відповіді дещо різнилися. Складними у роботі 12% опитаних зазначили прийменники; по 18% респондентів написали емоції та присвійні займенники; антоніми та тексти, на

думку 24% педагогів, були складними для учнів; по 30% учителів виділили складні інструкції за умови їх розгорну тості або неправильній побудові та жести; 42% опитаних написали фразеологізми; 48% спеціалістів писали про труднощі у процесі вивчення сленгових слів та виразів. Вони описували, що складнощі проявлялись у такому вигляді: *«Не розуміли прихований зміст», «Не зацікавлені, не вмотивовані», «Труднощі проявляються у тому, що батьки не хотіли співпрацювати», «Власні емоції не завжди адекватні, тому не розуміє чужі».*

Найбільше, на думку спеціалістів, учнів цікавили: *«Використання комп'ютерних ігор», «Емоції та ігри з ними. Особливо, коли демонстрували їх на власному обличчі», «Ігри з м'якими іграшками у формі казки», «Ігри на липучках, з якими діти мали змогу перемістити елементи за власним бажанням».*

Спеціалісти писали про такі особливості у процесі роботи з другокласниками: *«Потрібна індивідуальна роботи для результативності», «Діти не люблять, коли дорослий відволікаються», «Потребують тілесного контакту», «Складно зацікавити, змотивувати».*

Отже, за умов правильної побудови процесу навчання та налагодження тісної співпраці з батьками, учні значно краще набувають нових знань та закріплюють їх у життєвих ситуаціях.

Висновки до третього розділу

Навчання за розробленою програмою допомогло учням з аутизмом покращити розуміння усного мовлення. Невербальні засоби комунікації, які учні не завжди сприймають, стали доступнішими та зрозумілими в певній мірі. Під час навчання спостерігалися особливості. Зокрема, у дітей з аутизмом спостерігаються труднощі переключення із однієї дії на іншу; вони потребують тісної співпраці з дорослими; надають перевагу індивідуальній

формі роботи; у них переважає механічне запам'ятовування; стереотипне мислення; фрагментарне сприймання.

Учні не завжди можуть перенести отримані знання в практичну діяльність самостійно і потребують допомоги та збільшення часу. Якщо не використовувати отримані вміння, вони втрачаються. Особливу увагу потрібно приділяти закріпленню нового матеріалу, тому що учні з аутизмом швидко забувають те, що не перейшло на рівень автоматизму.

Погано сприймають схематичні зображення, орієнтуються на реалістичні ілюстрації та справжні предмети. Також діти з аутизмом можуть демонструвати володіння новим матеріалом не одразу, а через певний час. Не завжди, при цьому, є потреба створення відповідної ситуації, а за власним бажанням демонструють свої вміння. Що є показником впливу мотиваційної сфери та вольових якостей на продуктивність діяльності.

За умови індивідуального навчання краще засвоюють інформацію. Коли присутні інші люди, діти привертають увагу на себе за допомогою різних способів (агресія, дії з негативними наслідками, тілесний контакт з дорослим, крики та ін.). Переважає механічна пам'ять, тому швидке повторення вже знайомих, відпрацьованих дій не є показником успішного засвоєння знань.

Жести не є повністю доступними для розуміння дітьми з аутизмом, лише за умови правильного та цілеспрямованого навчання. Ті, які використовують в середовищі дитини, засвоюються нею стихійно. Водночас, вони є помічниками в навчальному процесі, допомагають привернути увагу або покращити розуміння. Прихований смисл є доступним для повноцінного осмислення та розуміння учнями з аутизмом, проте, потребує цілеспрямованого навчання у цьому напрямку.

Складні інструкції частково сприймаються у предметно-практичній ситуації та за умови чіткого формулювання без зайвих слів. Учні з аутизмом розуміють, як виглядають основні емоції людини та навчаються правильно їх сприймати. Водночас, не завжди адекватними є власні емоційні реакції.

Варто зазначити, що на розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом значний вплив має рівень інтелекту. Це підтверджує те, що учні з РСА та ТПМ значно легше та швидше опрацьовували новий матеріал. У той час, як школярі з РСА та ПІ мали обмежений обсяг матеріалу та потребували збільшення часових рамок для його закріплення.

Враховуючи технічний прогрес та сучасний процес комп'ютеризації, розроблені комп'ютерні програми стимулювали дітей до роботи та дисциплінували їх. Водночас, потрібно дати дітям чітке розуміння того, що педагогічний програмний засіб не є засіб гри, а спосіб навчання та заохочення.

Особливо важливою є комплексність роботи та співпраця батьків із педагогічними працівниками. Як продемонстрували результати, якщо усі працюють в одному напрямку – результати значно кращі. Це пов'язано з тим, що найбільше часу потребує закріплення вивченого матеріалу, зокрема, у звичному для дитини щоденному житті. Саме тому, виникає потреба роботи у тандемі для реалізації систематичного, комплексного підходів у навчанні.

Отже, розроблена та описана нами програма з розвитку розуміння усного мовлення для учнів 2 класу з аутизмом є продуктивною та дієвою, що демонструють результати формувального експерименту.

ВИСНОВКИ

За результатами дослідження можемо зазначити, що рівень розуміння мовлення залежить від рівня інтелекту та супутніх порушень. Водночас, діти з аутизмом краще розуміють мовлення за умови правильно організованого цілеспрямованого та комплексного навчання.

Імпресивне мовлення виступає зв'язною ланкою між експресивним мовленням та мисленням, що демонструє залежність зовнішнього та внутрішнього мовлення. Їхнім спільним структурним елементом є внутрішнє мовлення. Правильне сприймання та розрізнення фонем, розуміння сприйнятого слова, розуміння фраз та речень є важливими структурними елементами імпресивного мовлення. Для втримування інформації та повноцінного осмислення почутих фраз і речень задіюється вербальне запам'ятовування. А за допомогою симультанного синтезу відбувається цілісне розуміння окремо сприйнятих елементів.

В онтогенезі розвиток ситуативного розуміння мовлення значно випереджає контекстне та є основою для його формування. У процесі становлення імпресивного мовлення вагоме значення відіграє чутливість до невербальних засобів комунікації. Емоції, жести, міміка, пози та ін. несуть додаткову інформацію та впливають на розуміння контексту. Водночас, покращує сприймання також і зацікавленість мовця.

Враховуючи онтогенез розвитку мовлення, з'ясували, що у дітей з аутизмом спостерігаються труднощі розуміння мовлення. Дослідження науковців демонструють випадки, коли мовлення дітей з РСА розвивається наближено до норми та може випереджати її, проте це буває досить рідко. Діти з аутизмом навіть у піврічному віці можуть не реагувати на мовлення дорослих та не розуміти емоції близьких людей. У дошкільному та шкільному віці спостерігається ряд труднощів комунікації, що негативно впливає на подальшу соціалізацію. За наявності складних порушень у дітей із аутизмом стан імпресивного мовлення погіршується та набуває певних відмінностей,

залежно від їх структури. На стан розуміння мовлення значний вплив має рівень інтелектуального розвитку.

Враховуючи особливості формування імпресивного мовлення, ми розробили методичку дослідження рівнів розуміння усного мовлення молодшими школярами. За описаними критеріями (пасивний словник, розуміння та виконання інструкцій, сприймання прихованого змісту, розрізнення немовленнєвих засобів комунікації) виділили та описали три рівні імпресивного мовлення. Труднощі встановлення контакту дітей із новою людиною стали причиною збільшення тривалості роботи з дітьми із аутизмом, також, на це вплинула і швидка втомлюваність та, як наслідок, зниження уваги.

Проведений якісний аналіз дозволив охарактеризувати стан розуміння за кожним критерієм з урахуванням структури порушення та співставити результати із онтогенезом розвитку. Кількісний аналіз допоміг визначити рівні розуміння кожної категорії дітей. В той час, як діти із аутизмом мали труднощі розуміння лише невербальних засобів комунікації та прихованого змісту, учні із складними порушеннями у структурі яких є аутизм, продемонстрували проблеми у розумінні мовлення загалом. Водночас, значний вплив на імпресивне мовлення дітей із РСА мав рівень інтелектуального розвитку, що видно за результатами роботи школярів із РСА та ІІІ. Саме результати цієї категорії дітей виявилися найнижчими.

Отже, результати констатувального експерименту дозволили говорити про те, що діти з аутизмом мають труднощі розуміння мовлення, а саме: розуміння прихованого змісту почутого та невербальних засобів комунікації на низькому рівні. Особливості розуміння мовлення за рештою критеріїв залежать від структури порушення. Одержані результати дозволяють говорити про залежність стану імпресивного мовлення від рівня інтелектуального розвитку.

З урахуванням результатів констатувального експерименту та ретельного опрацювання навчальних та корекційних програм, узагальнили

диференційовані програми розвитку імпресивного мовлення учнів другого класу з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення із аутизмом та інтелектуальними порушеннями. Для успішного навчання виділили такі умови їх реалізації, зокрема:

1. Врахування індивідуальних особливостей та власних «ритуалів» учнів.
2. Урахування стану мовленнєвого розвитку та життєвого досвіду.
3. Командна взаємодія учнів, батьків та учителів.
4. Чітке структурування занять за допомогою візуалізованого розкладу.
5. Дотримання визначених правил роботи із комп'ютерними програмами.
6. Зменшення кількості картинок та предметів до мінімуму та виключення зайвих ілюстрацій для зосередження уваги.

Враховуючи сучасні тенденції розвитку та інтерес дітей із аутизмом до інтерактивних ігор, ми вважаємо доцільним використання комп'ютерних технологій у навчанні. У зв'язку із цим використовували розроблені програми (з урахуванням змісту роботи) з метою заохочення до навчання за умови дотримання зазначених правил роботи. Що давало позитивні результати і демонструвало зрушення як в мотиваційній сфері, так і в навчальній діяльності.

Протягом року ми визначали особливості роботи учнів за розробленою програмою. Узагальнили їх та систематизували (з урахуванням структури порушення) для подальшого врахування у роботі. У кінці навчального року провели повторне вивчення стану імпресивного мовлення учнів експериментальної (які навчалися за програмою) та контрольної (не брали участь у цілеспрямованому навчанні) груп. Порівнявши результати двох груп за виділеними рівнями, зробили висновки про позитивний вплив навчання за розробленою програмою. У дітей із РСА та ТПМ експериментальної групи кількість учнів із високим та середнім рівнем більша, ніж у учнів контрольної, в той час, як із низьким – менша. Діти з РСА та ІІ експериментальної групи

також показали кращі результати, ніж контрольної, а саме: з'явилися учні із високим рівнем розуміння, дітей із середнім рівнем також більше, водночас, із низьким – вдвічі менше. Такі результати наочно демонструють результативність цілеспрямованого навчання за нашою програмою, адже рівень розуміння дітей, які входять до експериментальної групи вищий за рівень школярів контрольної групи.

У процесі дослідження ми також досліджували і співпрацю батьків із учителями та дітьми, цікавило також, як вона впливатиме на стан імпресивного мовлення. Результати показали, що у дітей (48%), з якими батьки продовжували роботу в домашніх умовах, покращилось розуміння мовлення. В учнів (30%), з якими батьки нерегулярно працювали покращення були, але недостатньо. А у школярів (22%), які не працювали з батьками, рівень розуміння мовлення не змінився.

Отже, наше дослідження показує потребу диференційного підходу до навчання дітей та цілеспрямованого навчання розумінню усного мовлення дітей з аутизмом. Важлива співпраця усіх учасників навчального процесу та врахування індивідуальних особливостей дітей. Практично доведено вплив інтелектуальних та інших порушень на стан та розвиток імпресивного мовлення. Виділено рівні та критерії розуміння усного мовлення, що дозволило якісно та кількісно порівняти їх у дітей із різною структурою порушення. Розроблено та перевірено результативність використання комп'ютерних програм у навчальній діяльності. З урахуванням усього вище зазначеного, ми вважаємо, що є потреба впровадження цілеспрямованого навчання дітей із складними порушеннями у структурі яких є аутизм розумінню усного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. М. : Международная педагогическая академия, 1994. 216 с.
2. Аутизм : возрастные особенности и психологическая помощь. / О. С. Никольская и др. М. : Полиграф сервис, 2003. 232 с.
3. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. К. : АПН, 2000. 314 с.
4. Баль Н.Н., Дроздова Н. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи : учеб. метод. пособ. Для учителей-дефектологов дошк. учреждений. Минск : Адикацыя і выхаванне, 2010. 152 с.
5. Барищук Г.С. Прислухайтесь, як говорить ваша дитина. Альбом обстеження мовлення дітей : посіб. для логопеда. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 48 с.
6. Бессонова Т.П., Грибова О. Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч.П: Словарный запас и грамматический строй. М. : АРКТИ, 1997. 64 с.
7. Блінова Г.Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини : навч.-метод. посіб. К. : Благовіст, 2001. 215 с.
8. Блеч Г. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. 2008. URL: <https://bit.ly/35A3K2w> (дата зрнення: 13.04.2018).
9. Богданова І.М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. К. : Знання, 2008. 343 с.
10. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія: 2-е видання. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
11. Божедомова С.В. Дети-аути. Кто они? Методы и приемы коррекционной работы с детьми, страдающими аутизмом. *Логопед.* 2018. № 1. С. 5–10.

12. Борович Р.Р. Шляхи розв'язання проблем раннього дитячого аутизму. *Дитина з особливими потребами*. 2019. № 5. С. 4–8.
13. Боряк О.В. Діагностика, формування та корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика : монографія. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. 507 с.
14. Блінова Г., Бернадська Л. Дидактичний матеріал для логопедичних занять. К. : Радянська школа, 1985. 280 с.
15. Браницька М.М. Розуміння невербальних засобів комунікації дітьми з аутизмом. *Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba №34*, 2019. 264 р.
16. Браницька М.М. Залучення батьків до процесу навчання молодших школярів з аутизмом розумінню усного мовлення. *Proceedings of the 1st International Symposium on Intellectual Economics, Management and Education, (September 20, 2019). Vilnius Gediminas Technical University. Vilnius: Vilnius Gediminas Technical University, 2019. 396 р.*
17. Будна Н.О., Козуб О. В. Довідник учня початкових класів. Вид. 4, перероб. і доп. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 80 с.
18. Будна Н.О., Шост Н. Б. Українська мова. Диктанти і тематичні роботи. 1-4 класи. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 104 с.
19. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. К. : Освіта, 2006. 268 с.
20. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
21. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. К. : Радянська школа, 1976. 272 с.
22. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко та ін. К. : Просвіта, 2001. 416 с.

23. Галанов О.С. Психічний і фізичний розвиток дитини від народження до 1 року : посібник для працівників дошкільних освітніх закладів і батьків. Х. : Ранок, 2009. 112 с.
24. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М. : АПН РСФСР, 1961. 471 с.
25. Глухов В.П. Основы психолінгвістики : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : АСТ : Астрель, 2005. 351 с.
26. Гомезо М.В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М. : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
27. Гуцу О.В. Програма з розвитку зв'язного мовлення для дітей із ЗНМ (6–8 років). Логопед. 2017. № 6. С. 21–29.
28. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 1984. 397 с.
29. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою : Вчимося слухати і розуміти почуте. К. : Педагогічна думка, 2003. 144 с.
30. Діти з розладами аутистичного спектра : план корекційно-розвиткової роботи / Л. О. Юрченко та ін. ; упор. В. В. Семизорова. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 104 с.
31. Дуткевич Т.В. Психологія дитяча : навч. посіб. для студ. вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта». Вид. 2, стереотипне. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 348 с.
32. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1958. 370 с.
33. Жукова Н.С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда. Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. 320 с.
34. Затримка психічного розвитку в дітей : метод. реком. / укл. Т. Д. Ілляшенко, М. В. Рождественська. К. : ІЗМН, 1996. 96 с.

35. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности : Избр. психол. труды. Воронеж : МОДЕК, 2001. 432 с.
36. Игнатъева С.А., Блинков Ю. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2004. 304 с.
37. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
38. Ишакова О.Б. Альбом для логопеда. Изд. 2, испр. и доп. М. : ВЛАДОС, 2008. 279 с.
39. Иванова Т. Взаємозв'язок мовлення й інтелекту. *Дефектолог.* 2019. № 11. С. 4–19.
40. Ілляшенко Т.Д., Бастун Н.А., Сак Т.В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання : навч. посібник для пед. і шкільних психологів. К. : ІЗМН, 1997. 128 с.
41. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей : психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. для студ. ВНЗ. К. : НМЦВО, 2003. 300 с.
42. Калмикова Л., Харченко Н. Особливості розуміння дітьми дошкільного віку переносного значення прислів'їв та ідіом. *Psycholinguistics.* 2018. Вип. 22(1). С. 149–182.
43. Каніщенко А.П. Система роботи над розумінням тексту у початковій школі. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 96 с.
44. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства : підр. К. : Академія, 2006. 336 с.
45. Катаева А.А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. пед. вузов. М. : ВЛАДОС, 1998. 208 с.
46. Коваль Г.П., Деркач Н. І., Наумчук М. М. Методика викладання укр. мови : навч. посіб. для студ. педінститутів, гуманітарних університетів, пед. коледжів. Тернопіль : Астон, 2008. 287 с.
47. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / за заг. ред. Т. В. Скрипник. К. : Поліграф, 2013. 200 с.

48. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навч. посіб. К. : Знання, 2010. 293с.
49. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства : підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. К. : Академія, 2001. 368 с.
50. Кравець Н.П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови : навч.-метод. посіб. К. : А.С.К., 1999. 127 с.
51. Кравцова І.В., Л.Л. Стахова Програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення». Тернопіль : Мандрівець, 2019. 80 с.
52. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда. М. : ВЛАДОС, 1998. 224 с.
53. Лалаева Р.И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2004. 303 с.
54. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М. : Просвещение, 1991. 96 с.
55. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1999. 287 с.
56. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
57. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
58. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
59. Лісова Л.І. Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : монографія. Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2015. 224 с.
60. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина и др. М. : Академия, 2003. 240 с.

61. Логопедія : підр. Вид. 4, перер. та доп. / за ред. М. К. Шеремет. К. : Слово, 2017. 856 с.
62. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. Изд. 5, перераб. и доп. / под ред. Л.С. Волковой. М. : ВЛАДОС, 2009. 703 с.
63. Лопатина Л.В., Иванова О.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития : учеб. пособие. СПб. : КАРО, 2007. 176 с.
64. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 384 с.
65. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики . М. : Либроком, 2009. 256 с.
66. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М. : Изд-во МГУ, 1979. 320 с.
67. Люблинская А.А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. М. : Просвещение, 1971. 415 с.
68. Максименко Д.С. Мовленнєвий і психічний розвиток дітей раннього віку. Практична психологія. К. : Центр учбової літератури, 2019. 192 с.
69. Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей : Дидактичний матеріал. К. : Літера ЛТД, 2003. 104 с.
70. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : наук.-метод. посіб. К. : КНТ, 2008. 256 с.
71. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2007. 310 с.
72. Мартиненко І.В. Логопсихологія : навч. посіб. Вид. 2, перероб. і доп. К. : ДІА, 2016. 116 с.
73. Марченко І.С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень м-ня у дошкільників) : навч. посіб. для студ.

- вищих пед. навч. закл. Спеціальність : Корекційна освіта. Вид. 3, перер. та доп. К. : Слово, 2015. 312 с.
74. Марченко І.С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. К. : КНТ, 2006. 92 с.
 75. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) : Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии. М. : ВЛАДОС, 1997. 304 с.
 76. Меленчук Н.О. Методика використання образних символів-звуків у корекційній роботі з дітьми із ЗНМ. *Логопед.* 2016. № 12. С. 21–25.
 77. Методика виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їх готовності к школьному обучению / Е. Ф. Соботович, Л. Е. Андрусин, Л. И. Бартенева и др. К. : Актуальна освіта, 1998. 127 с.
 78. Методические рекомендации по развитию речи у учащихся младших классов вспомогательной школы / сост. Е. Ф. Соботович. К. : РУМК, 1989. 60 с.
 79. Методичний посібник по реабілітації мовнорухових, мимічних і вокальних аналізаторів людини та профільних хворих у період удосконалення та розвитку мови. Вінниця-Хмельницький : ЦНТЕІ, 2005. 32 с.
 80. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
 81. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.
 82. Морозова Н.Г. О понимании текста. *Известия Академии Педагогических Наук РСФСР.* М., 1947. Вип. 7. С. 191–239.
 83. Навчальні програми для 1-4 класів. URL: https://bit.ly/mon_gov_ua (дата звернення: 03.03.2017)

84. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. К. : Освіта, 2013. 392 с.
85. Никольская О.С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок : Пути помощи. М. : Теревинф, 2000. 336 с.
86. Нотбом Э. 10 вещей, о которых хотел бы рассказать ваш ребенок с аутизмом. К. : СВАРОГ, 2017. 146 с.
87. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : Олигофренопедагогика : учеб. пособ. для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Б. П. Пузанов и др. ; под ред. Б. П. Пузанова. М. : Академия, 2000. 272 с.
88. Общее языкознание : формы существования, функции, история языка. / под ред. Б.А. Серебренникова. М. : Наука, 1970. 597с.
89. Основы обучения и воспитания аномальных детей / под ред. А. И. Дьячкова. М. : Просвещение, 1965. 344 с.
90. Основы специальной дидактики. Изд. 2, перер. / под ред. И. Г. Еременко. К. : Радянська школа, 1986. 200 с.
91. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М. : Просвещение, 1968. 367 с.
92. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навч. посіб. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
93. Островська К.О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : 19.00.08. Київ, 2013. 40 с.
94. Павелків Р.В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. К. : Академвидав, 2008. 431 с.
95. Павлова Н.В. Формування комунікативної активності у немовленневих дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.03. Одеса, 2017. 20 с.

96. Пахомова Н.Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2008. 84 с.
97. Пахомова Н.Г. Нейропсихолінгвістика : навч. посіб. для студ. спец. 7.01010501, 8.01010501 – «Корекційна освіта». Полтава : ТОВ «АСМІ», 2013. 268 с.
98. Планування роботи вихователя ДНЗ за Базовою програмою «Я у світі» / уклад. Л. А. Швайка, О. А. Шевцова. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 399 с.
99. Повалєєва М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. 448 с.
100. Прикладна корекційна психопедагогіка : олігофренопедагогіка : навч. посіб. / за ред. О. В. Гаврилова, В. О. Липи. Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2014. 592 с.
101. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» / за ред. Л. І. Прохоренко. Тернопіль : Мандрівець, 2019. 312 с.
102. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. К. : Початкова школа, 2003. 296 с.
103. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи. К. : Початкова школа, 2003. 296 с.
104. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-4 (1-3) класи. К. : Бліц, 1997. 206 с.
105. Розенгарт-Пупко Т.Л. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трёх лет. М. : Просвещение, 1965. 200 с.
106. Розлади поведінки дитячого та підліткового віку / пер. з англ. В. Штенгелова. К. : Сфера, 2006. – 540 с.
107. Романовська Л.І. Когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2005. 191 с.

108. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях. Львів : Колесо, 2009. 168 с.
109. Савінова Н.В. Теорія і практика корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.03. Київ, 2013. 42 с.
110. Савченко М.А. Організація методичної роботи в молодших класах допоміжної школи. К. : КІНГ, 1975. 59 с.
111. Саженьюк Б.С. Робота з розвитку мови учнів у першому класі : посіб. для вчителів. Вид. 3, перер. К. : Радянська школа, 1961. 144 с.
112. Свідерська М.М. Аналіз особливостей внутрішнього мовлення як спільного елемента експресивного та імпресивного мовлення *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів.* – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16. Т. 1. С. 130 – 131.
113. Свідерська М.М. Використання засобів альтернативної комунікації у процесі навчання дітей з аутизмом. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти (до 25-річчя Наукової школи педагогіки та психології життєтворчості) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2018 року, м.Запоріжжя) /* За наук. ред. А.Г. Шевцова. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 203-204.
114. Свідерська М.М. Методика дослідження сприймання зверненого мовлення молодшими школярами з аутизмом. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць /* М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені

- М.П.Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. Вип. 35. С. 71–75.
115. Свідерська М.М. Пасивний словник як умова розвитку особистості дитини. *Актуальні питання наступності дошкільної і початкової освіти: збірник матеріалів IV Міжнародної науково – практичної конференції / Кам'янець – Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та методик дошкільної освіти*. Київ: Міленіум, 2018. С. 242 – 244.
116. Свідерська М.М. Погляди батьків та вчителів на розуміння мовлення молодшими школярами з аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 273 - 282.
117. Свідерська М.М. Програма розвитку розуміння мовлення учнями другого класу з комплексними порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. Вип. 14. С. 364 с.
118. Свідерська М. М. Розвиток імпресивного мовлення при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Вип. 32. Ч. 2. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 120-125.
119. Свідерська М.М. Розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанової*. Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2017.– №3 (58). С. 331-335.

120. Свідерська М.М. Роль емоційної складової у процесі сприймання мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 17. Т. 1. С. 224 с.
121. Свідерська М.М. Сприймання прихованого змісту учнями молодших класів. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / Збірник наукових праць*. Херсон: Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2018. С. 139-143.
122. Свідерська М.М. Стан сформованості рецептивного мовлення в молодших школярів із комплексними порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруюва*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 8 (82). С. 246 - 256.
123. Свідерська М.М. Характеристика процесу розуміння усного мовлення як структурного елементу імпресивного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. – Вип. 9. В 2-х т., том 1. С. 222 - 232.
124. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Частина 1. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.
125. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини : підручник. К. : Знання, 2008. 359 с.
126. Скрипник Т.В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям) : навч.-метод. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 54 с.
127. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. К. : Фенікс, 2010. 320 с.

128. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития : кн. для учителя. Минск : Народная асвета, 1989. 64 с.
129. Словник сучасного українського сленгу / упоряд. Т. М. Кондратюк. Харків : Фоліо, 2006. 350 с.
130. Словник фразеологізмів української мови / В. М. Білоноженко та ін. ; відпов. ред. В. О. Винник. К. : Наукова думка, 2003. 788 с.
131. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи : Наглядно-методическое пособие. СПб. – М. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, ИД Карапуз, ТЦ Сфера, 2006. 52 с.
132. Соботович Є.Ф. Порухення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції : навч.-метод. посіб. К. : ІСДО, 1995. 204 с.
133. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 2002. 200 с.
134. Стребелева Е.А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста. М. : Мозаика-Синтез, 2016. 197 с.
135. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник. Київ – Чернівці : Букрек, 2017. 192 с.
136. Сучасна українська літературна мова / А. П. Грищенко та ін. К. : Вища школа, 2002. 439 с.
137. Тарасун В.В. Аутологія : теорія і практика : підручник. К. : Вадекс, 2018. 590 с.
138. Тарасун В.В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики : навч.-метод. посіб. К. : Книга-плюс, 2017. 304 с.
139. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. К. : Каравела, 2017. 316 с.

140. Тарасун В.В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку : монографія. К., 1998. 257 с.
141. Тарасун В.В., Хворова Г.М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. К. : Науковий світ, 2004. 102 с.
142. Тарасун В.В., Шевченко М.В. Развитие понимания речи у младших школьников с речевым недоразвитием : метод. рекоменд. К. : РУМК, 1993. 98 с.
143. Тео Питерс Аутизм : от теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.
144. Теорія ймовірностей і математична статистика: Навч.-метод. Посібник / редкол.: В.І. Жлуктенко та ін. К. : КНЕУ, 2001. Ч. II. 336 с.
145. Трофіменко Л.І. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. URL: <https://bit.ly/2zjbERK> (дата звернення: 13.04.2018).
146. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах / за заг. ред. К. І. Зубченко. К. : Радянська школа, 1991. 112 с.
147. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи URL: <https://bit.ly/2W5F66O> (дата звернення: 14.04.2018).
148. Федорович Л.О. Дослідження мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з викор. «Логопедичного альбому» : метод. реком. Запоріжжя :ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2014. 228 с.
149. Федорович Л.О. Логопедичний альбом : Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти, які навчаються за спеціальністю «Дефектологія, логопедія», вихователів, учителів, логопедів шкіл і дитячих садків та батьків. Кременчук : Християнська Зоря, 2001. 188 с.
150. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособ. М. : Гном-Пресс, 1999. 80 с.

151. Хватцев М.Е. Логопедия : пособие для студентов пед. институтов и учителей специальных школ. Изд. 5. М. : Учпедгиз, 1959. 476 с.
152. Хомская Е.Д. Нейропсихология. Изд. 4. СПб. : Питер, 2005. 496 с.
153. Хорошкова О.Н. Развитие речи младших школьников : Пособие для учителей. К. : Радянська школа, 1985. 96 с.
154. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных Речь и интеллектуальная деятельность / за ред. Г. С. Ливанова. М. : Знак Почета, 1985. 328 с.
155. Чередникова Т.В. Проверьте развитие ребенка : 105 психологических тестов. СПб. : Речь, 2007. 304 с.
156. Черенцева О.О., Пономорьова Т.В. Особливості становлення мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектру. *Дитина з особливими потребами*. 2019. № 6. С. 13–16.
157. Швачкин Н.Х. Возрастная психолінгвістика : Хрестоматія : учеб. Пособие / сост. К. Ф. Седова. М. : Лабиринт, 2004. 330 с.
158. Шеремет М.К., Базима Н. В. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей з аутистичними порушеннями, старшого дошкільного віку : навч.-метод. посіб. К. : ДІА, 2012. 192 с.
159. Шульженко Д.І. Аутизм не вирок. Львів : Кальварія, 2010. 224 с.
160. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : Монографія. К. : Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, 2009. 385 с.
161. Юханссон И. Особое детство. Изд. 4. / пер. со швед. О. Б. Рожанской. М. : Теревинф, 2014. 160 с.
162. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
163. Branytska M. Ways of Acquisition and Comprehension of Implicit Meaning by Primary Schoolchildren with Autism. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. RS Global Sp. z O.O. Poland 2020. 7(28).

164. K. König, G. v. Arnim, U. Herberg. Sprachverständnis und Sprachbehandlung. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1986.
165. Kemper S. Comprehension and the interpretation of proverbs. *Journal of Psycholinguistic Research*. 1981. № 10. P. 179–198.
166. Mary Barbera The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children With Autism and Related Disorders. London : Jessica Kingsley Pub, 2007. 200 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Меблі: шафа, тумба, стілець, крісло, ліжко, стіл;

Шкільне приладдя: ручка, пенал, точилка, ножиці, зошит, олівець;

Геометричні фігури: трикутник, прямокутник, квадрат, овал, ромб, круг.

ТЕМА	Іменник	Результат	Іменник	Результат	Іменник	Результат
Меблі	шафа		тумба		стілець	
	крісло		ліжко		стіл	
Шкільне приладдя	ручка		пенал		точилка	
	ножиці		зошит		олівець	
Геометричні фігури	трикутник		прямокутник		квадрат	
	овал		ромб		круг	

Птахи: ворона, горобець, снігур, синиця, голуб, дятел;

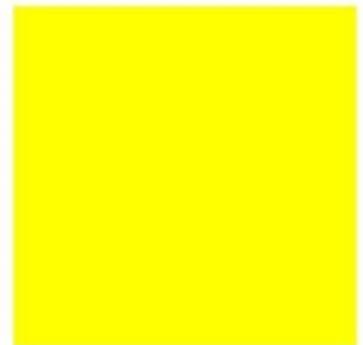
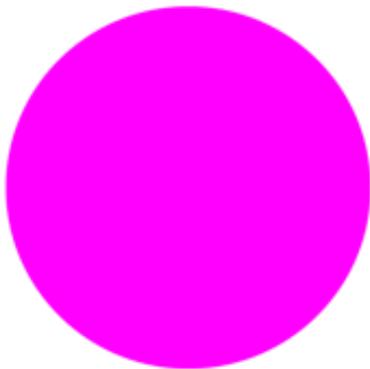
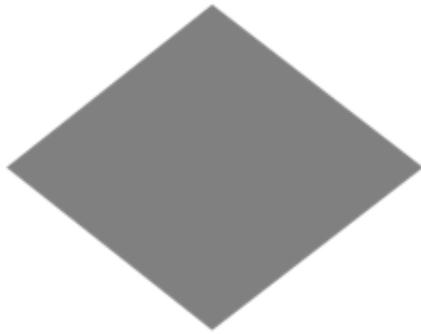
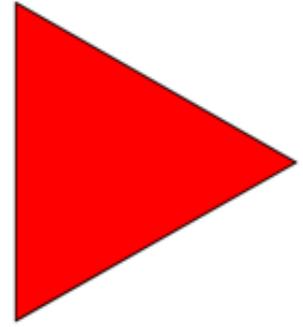
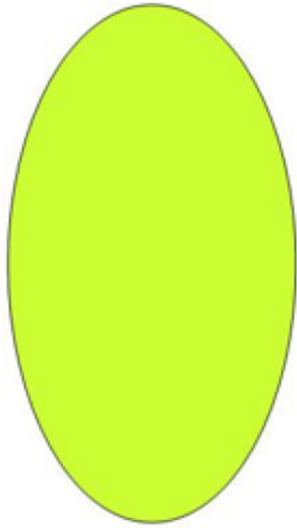
Професії: фотограф, пожежник, повар, будівельник, учитель, лікар;

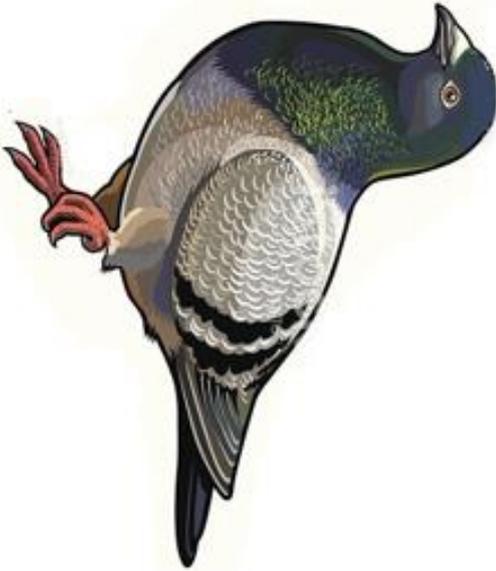
Комахи: жук, метелик, бджола, гусениця, мураха, цвіркун.

ТЕМА	Іменник	Результат	Іменник	Результат	Іменник	Результат
Птахи	ворона		горобець		снігур	
	синиця		голуб		дятел	
Професії	фотограф		пожежник		повар	
	будівельник		учитель		лікар	
Комахи	жук		метелик		бджола	
	гусениця		мураха		цвіркун	







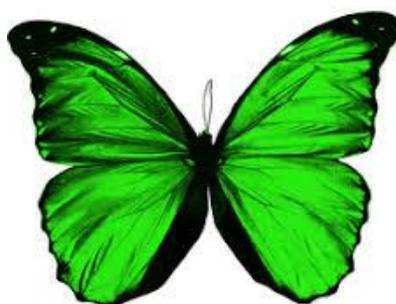




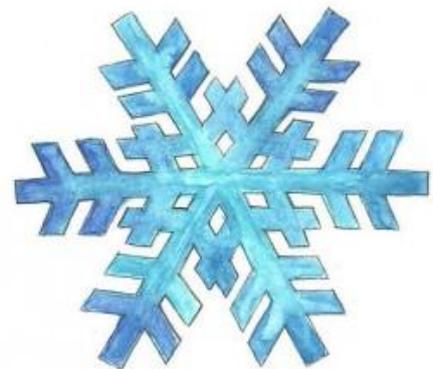


Додаток Б

Опис	Відповідь
Колючий, живий, маленький	
Прямокутний, їстівний, солодкий, коричневий	
Жовта, запашна, кругла	
Живий, зелений, легенький	



Ознака	Результат	Ознака	Результат	Ознака	Результат
М'який		кислий		живий	
Дерев'яний		гострий		холодний	



Додаток В

Дія		Результат	Дія	Результат	Дія	Результат
пливе			повзе		біжить	
летить			йде		стрибає	

Дія	Результат	Дія	Результат	Дія	Результат
читає		п'є чай		миє посуд	
вмивається		пише		прасує	





Додаток Д

Місцезнаходження	Відповідь
Собака сидить перед коробкою	
Собака заховалася за коробкою	
Собака лежить під коробкою	
Собака сидить у коробці	
Собака сидить на коробці	
Собака сидить між коробками	
Собака сидить біля коробки	



Додаток Е

Займенник	Відповідь	Займенник	Відповідь
Моя		Мій	
Моє		Мої	

Займенник	Речення
Він (хлопчик)	
Вона (дівчинка)	
Вони (діти)	



Додаток Ж

Синоніми	Відповідь
Дорога, стежка	
Хата, дім	

Синоніми	Відповідь
Сміятись, реготати	
Ходити, крокувати	

Дорогою проїхав автомобіль.
Нас чекав довгий шлях до озера.

У моєї бабусі є велика хата.
Я люблю наш дім.



Ми довго сміялись після уроку.

Діти почали реготати.

Люблю ходити на прогулянку.

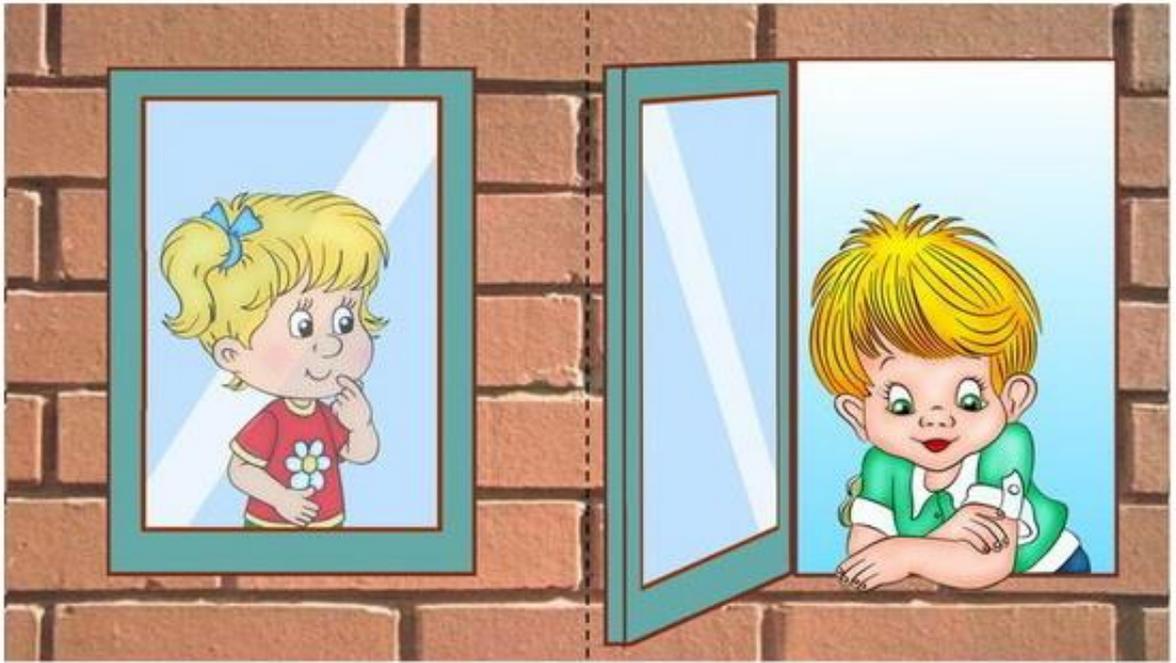
Він весело крокував по місту.

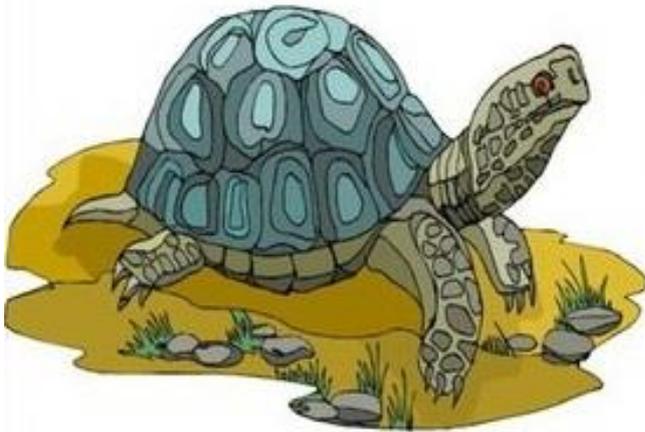


Додаток 3

Антоніми	Відповіді
Товстий	
Весела	
Зачинено	
Холодне	
Молодий	
Повільний	







Додаток К

Речення	Пояснення
Тато відкрутив кран і набрав відро води.	
Для будівництва придбали новий кран.	
Мама зачинила двері на замок.	
Мені подарували замок для нової ляльки.	
Бабуся сіла у потяг і скоро приїде до мене.	
Мій брат потяг kota за хвіст.	

Омоніми	Відповіді
Потяг (транспорт)	
Потяг (дія)	
Замок (будівля)	
Замок (предмет)	
Кран (у ванній кімнаті)	
Кран (будівельний)	

Тато відкрутив кран і набрав відро води.

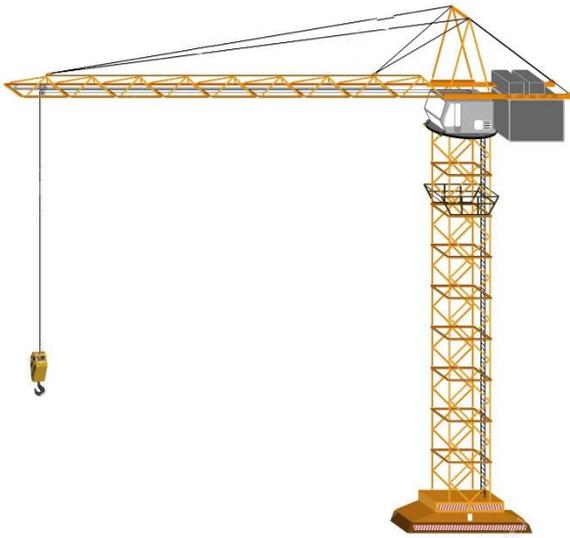
Для будівництва придбали новий кран.

Мама зачинила двері на замок.

Мені подарували замок для нової ляльки.

Бабуся сіла у потяг і скоро приїде до мене.

Мій брат потяг kota за хвіст.



Доаток Л

Фраза	Правильність виконання
Саша поклала книги на голову	
Саша поклав книги на голову	
Саша поплавала у річці	
Саша поплавав у річці	
Саша одягнув корону	
Саша одягнула корону	



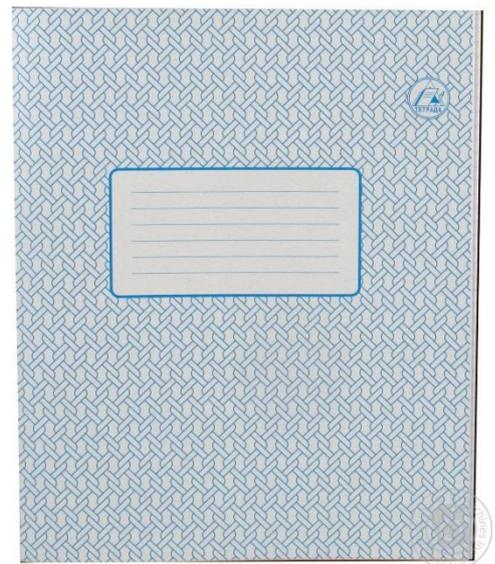
Ознака	Відповідь
Червона	
Червоне	
Червоний	
Червоні	



Ознака	Відповідь
Солодка	
Солодке	
Солодкі	
Солодкий	

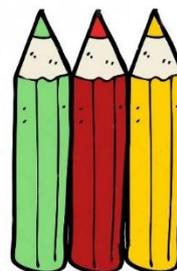
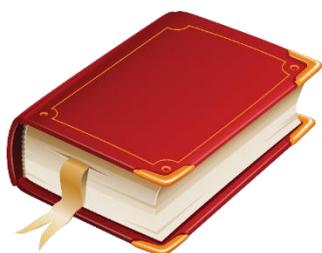


Ознака	Відповідь
Маленька	
Маленькі	
Маленький	
Маленьке	



Додаток М

Число	Правильність виконання
Книга	
Книги	
Хмара	
Хмари	
Олівець	
Олівці	
Квітка	
Квіти	



Ознаки	Відповідь
Веселий (хто?)	
Веселі (що?)	
Спіла (що?)	
Спілі (що?)	
Залізний (що?)	
Залізні (що?)	



Додаток Н

Візьми ручку і поклади її на книгу;

Встань зі стільчика і підстрибни;

Підійди до дошки, візьми крейду і намалюй квадрат;

Дай не книгу, а зошит.

Інструкція	Виконання
Візьми ручку і поклади її на книгу	
Встань зі стільчика і підстрибни	
Підійди до дошки, візьми крейду і намалюй квадрат	
Дай не книгу, а зошит	

Дай мені олівець;

Встань з-за парти;

Намалюй круг;

Підніми праву руку;

Поклади руки на парту.

Інструкція	Виконання
Дай мені олівець	
Встань з-за парти	
Намалюй круг	
Підніми праву руку	
Поклади руки на парту	

Додаток П

Покажи, чим хлопчик поливає моркву;

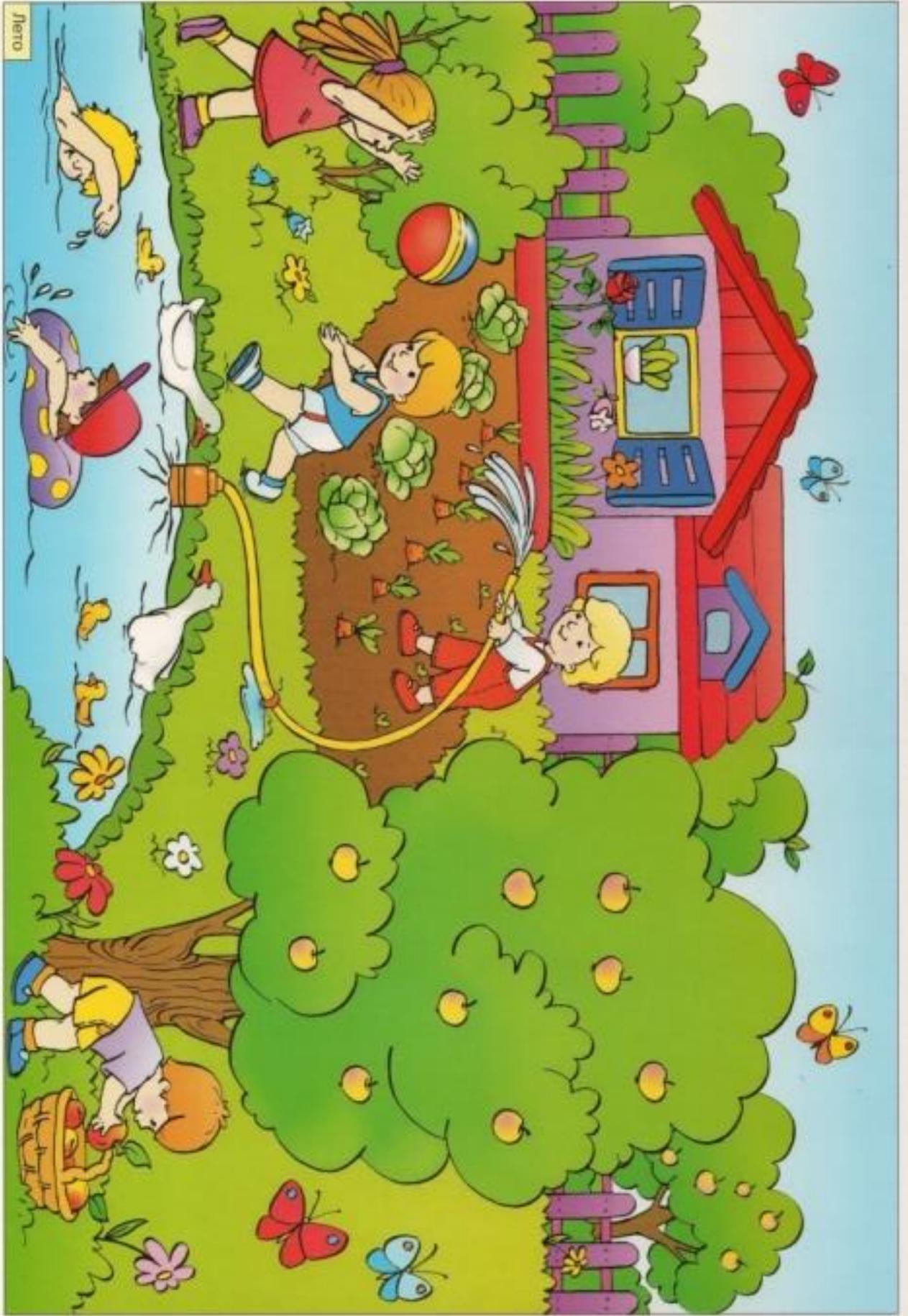
Покажи, хто плаває;

Покажи, у що хлопчик збирає яблука;

Покажи, хто грається з м'ячем;

Покажи, хто літає над будинком.

Дія	Результат
Покажи, чим хлопчик поливає моркву;	
Покажи, хто плаває;	
Покажи, у що хлопчик збирає яблука;	
Покажи, хто грається з м'ячем;	
Покажи, хто літає над будинком.	



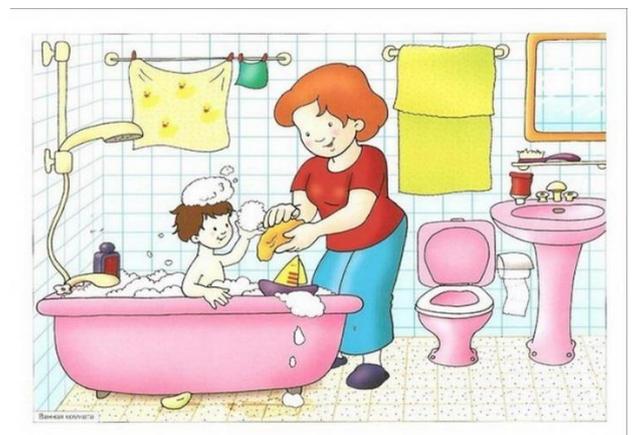
Пошук	Результат
Хто стоїть біля дівчинки, яка підмітає?	
Хто миє хлопчика?	
Кому дівчинка наливає чай?	
Хлопчик поправляє подушку, а що робить дівчинка?	

Хто стоїть біля дівчинки, яка підмітає?

Хто миє хлопчика?

Кому дівчинка наливає чай?

Хлопчик поправляє подушку, а що робить дівчинка?



Додаток Р

Сленговий вираз	Пояснення
Дуй звідси.	
Закрий рот	
У класі новий комп (комп'ютер).	
Дуже круто.	

Приклади дітей _____

Дуй звідси



Закрий рот



У класі новий комп



Дуже круто



Додаток С

Фразеологізми	Пояснення
Візьми себе у руки.	
Бити байдики.	
З-під землі дістати.	

Візьми себе у руки



Бити байдики



З-під землі дістати

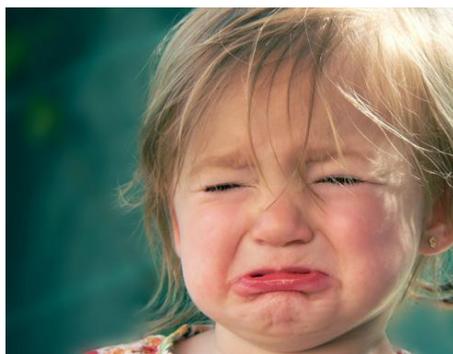


Додаток Т

Прислів'я та приказки	Пояснення
Гостре словечко коле сердечко.	
Без труда нема плода.	
Ситий по саме горло.	
З неба хліб не падає.	

Приклади дітей _____

Гостре словечко колить сердечко



Без труда нема плода



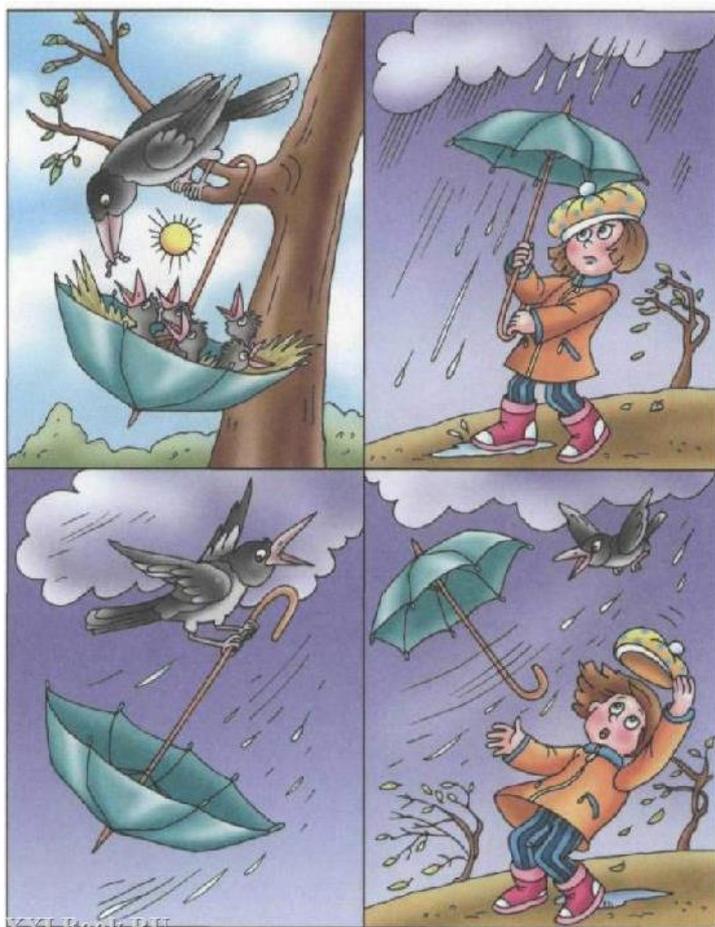
З неба хліб не падає



Додаток У

Восени часто йдуть дощі. Ось і сьогодні, коли Олі потрібно йти до школи почалась злива. Але дівчинка не злякалась, взяла парасольку і вийшла з дому. Йти було не далеко, але раптом піднявся сильний вітер. Оля не змогла втримати парасольку, яка полетіла за вітром. Поруч пролітала ворона, підбрала її і понесла до свого дерева. Парасолька стала затишним гніздом для дітей ворони.

Запитання	Відповідь
Хто головний герой?	
Куди йшла Оля, коли почалась злива?	
Чому Оля не втримала парасольку?	
Що сталось з парасолею?	



Соромно перед соловейком

Оля й Ліда, маленькі першокласниці, пішли до лісу. Після втомливого шляху вони сіли на траві відпочити й пообідати.

Витягли з сумки хліб, масло, яєчка. Коли дівчата вже закінчили обідати, недалеко від них сів на дерево соловейко й заспівав.

Зачаровані прекрасною піснею, Оля й Ліда сиділи, боячись поворухнутись. Соловейко перестав співати.

Оля зібрала недоїдки й шматки газети, кинула під кущ.

Ліда зібрала недоїдки в газету, загорнула й поклала в сумку.

- Навіщо ти зібрала сміття? – запитала Оля. – Це ж у лісі... Ніхто не бачить...

- Соромно перед соловейком, - тихо відповіла Ліда.

Запитання	Відповідь
Хто пішов до лісу?	
Для чого дівчата сіли на траві?	
Хто сів на дерево?	
Куди Оля викинула недоїдки?	
Куди Ліда зібрала недоїдки?	
Навіщо Ліда зібрала сміття і поклала до сумки?	
Як ти думаєш, хто з дівчат вчинив правильно? Чому?	

Додаток Ф

Василь Сухомлинський

ВТРАЧЕНИЙ ДЕНЬ

У одного батька троє синів — маленьких хлоп'ят.

Ввечері батько питає хлопчиків:

— Розкажіть, як ви сьогодні прожили день.

Юрко відповів:

— Я сьогодні посадив дерево. Батько сказав:

— Ти сьогодні добре прожив день. Микола відповів:

— Я сьогодні зайчика намалював.

— Ти теж добре прожив день,— сказав батько.

Петрик відповів:

— Я сьогодні... в м'яча грав... і морозиво з'їв...

— У тебе сьогодні втрачений день,— сказав батько.

Як ти думаєш, чому батько сказав, що у сина втрачений день? _____

Додаток Х

Емоція	Відповідь
Хто з дітей злиться на свого однокласника?	
Хто втомився і хоче спати?	
Кому подарували подарунок, який дуже сподобався?	
Кому з дітей пропонують з'їсти кашу, яку він не хоче?	
Хто розплакався?	
Хто сумує за мамою?	



Емоції	Результат
Радість	
Сум	
Страх	
Злість	
Здивування	
Горе	



Додаток Ц

Тварина	Відповідь
Ведмідь	
Заєць	
Кіт	
Лисиця	

Речення	Відповідь
Спонукальне	
Питальне	
Розповідне	



•

!

?

Додаток Ш

Жест	Відповідь
Вказівний	
Помах руки	
Знизування плечима	
Оплески	
Постукування по столу або по підлозі	
Голова на руці, очі напівзакриті	

Додаток Ш

—Маринко, ти чого так швидко їси шоколад? Чи забула, що в тебе є сестра?

—Не забула. Тому й поспішаю.

Як ти думаєш, чому Маринка поспішає з'їсти шоколадку? _____

—Катрусю, скільки вас у класі?

—З вчителькою двадцять вісім.

—То, виходить, без вчительки — двадцять сім?

—Де там! Без учительки немає ніскільки.

Як ти думаєш, чому без вчительки немає учнів у класі? _____

Додаток Ю
Анкета для батьків

1. Як Ви вважаєте, хто має займатися розвитком мовлення дитини:
 - а. Батьки;
 - б. Вчителі;
 - в. Логопед;
 - г. Інший варіант _____

2. Як Ви оцінюєте рівень розуміння мовлення Вашої дитини:
 - а. Недостатнє розуміння;
 - б. Добре розуміє усне мовлення;
 - в. Взагалі не розуміє;
 - г. Інший варіант _____

3. Яка участь Вашої дитини у процесі діалогу?
 - а. Тільки слухає;
 - б. Відповідає на звернене до неї мовлення;
 - в. Бере активну участь;
 - г. Інший варіант _____

4. В якому вигляді дитина краще сприймає сказане (позначте правильну відповідь):
 - а. Словесний матеріал
 - б. Власний приклад
 - в. Інший варіант _____

5. Які труднощі виникають у процесі спілкування з Вашою дитиною?

6. Як дитина реагує на прояви ласки, обійми, піклування? _____

7. Які особливості розуміння усного мовлення Ви помітили у своєї дитини?

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Анкета для вчителів

1. Як Ви вважаєте, хто має займатися розвитком мовлення учнів:
 - а. Батьки;
 - б. Вчителі;
 - в. Логопед;
 - г. Інший варіант _____
2. Яка участь дитини з аутизмом у процесі діалогу?
 - а. Тільки слухає;
 - б. Відповідає на звернене до неї мовлення;
 - в. Бере активну участь;
 - г. Інший варіант _____
3. В якому вигляді дитина краще сприймає сказане (позначте правильну відповідь):
 - а. Словесний матеріал
 - б. Власний приклад
 - в. Інший варіант _____
4. Як дитина сприймає просту інструкцію?
 - а. Розуміє і виконує;
 - б. Розуміє і не виконує;
 - в. Не розуміє;
 - г. Інший варіант _____
5. Як реагує на складну інструкцію?
 - а. Розуміє і виконує;
 - б. Розуміє і не виконує;
 - в. Не розуміє;
 - г. Інший варіант _____
6. Чи є у дитини з аутизмом труднощі розуміння вчителя на уроці?
 - а. Так
 - б. Ні
7. Якщо так, в чому вони проявляються? _____

8. Як Ви допомагаєте учням з РСА, якщо вони не розуміють інструкцію

9. В чому проявляються особливості сприймання усного мовлення такими дітьми?

Дякуємо за участь в анкетуванні!